

Als Lehrperson erfolgreich vor Eltern auftreten

Eine Interventionsstudie zur Auftrittskompetenz
von Lehrpersonen an Elternabenden

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Jean-Pierre Zürcher
von Lützelflüh (BE)

Angenommen im Frühjahrssemester 2017
auf Antrag von
Prof. Dr. Jürgen Oelkers und Prof. Dr. Philipp Gonon

Zürich, 2017

Abstract

Der Elternabend ist ein bedeutsamer Moment in der Begegnung zwischen Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten. Zu wissen, wie ich als Lehrperson diesen sensiblen Moment mittels Auftrittskompetenz erfolgreich gestalten kann, ist für eine prosperierende Zusammenarbeit beider Parteien notwendige Voraussetzung. Wie kann ich als Lehrperson meinen Auftritt vor Eltern so optimieren, dass sich dieser positiv auf die Zielsetzungen eines erfolgreichen Elternabends auswirkt? Welche Aspekte der Auftrittskompetenz werden sich in welcher Form beim Publikum niederschlagen? Lassen sich diese in Form einer Intervention schulen?

Es wird von der Überzeugung ausgegangen, dass ein wirksamer Auftritt der Lehrperson die Wahrnehmung und damit die Meinungsbildung der Eltern positiv beeinflussen kann. Diese Studie zeichnet sich durch ihren explorativen Charakter aus. Sie prüft die erwartete Wirksamkeit der Auftrittskompetenz im spezifischen Setting des Elternabends. Die Auftritte einer fünfundzwanzig Lehrpersonen umfassenden Probandengruppe wurden bei zwei Elternabenden gefilmt und ausgewertet. Der Grad der Zielerreichung wurde jeweils mittels Fragebogen bei den Eltern erhoben. Die Intervention sollte dann als erfolgreich eingestuft werden, wenn die Zielerreichung beim zweiten Elternabend nachweislich besser ausfällt.

Die Studie weist empirisch nach, dass sich die Zielerreichung des Elternabends mit einer fokussierten Schulung der Auftrittskompetenz verbessern lässt. Weil in einzelnen Themengebieten der Auftrittskompetenz Variablengruppen identifiziert wurden, denen eine signifikant kausale Wirksamkeit zugeschrieben werden kann, ist es mit der Auswertung eines Elternabends möglich, Lehrpersonen eine individuelle und zielgerichtete Schulung anzubieten.

Parents' Evening is a significant moment in the encounter between teachers and parents. For a positive future cooperation between the two parties, it is beneficial to know how this sensitive moment may successfully be managed by means of performance competence.

As a teacher, how can I optimize my performance so that it has a positive impact on the defined goals of a successful parents' evening? Which aspects of performance competence will register in what form in the audience, and can these aspects be trained in the form of an intervention?

Based on the conviction that an effective teacher performance can positively influence the perception and thus the opinion of the parents.

This study is characterized by its exploratory character. Its main goal is to verify the expected effectiveness of performance competence in the specific setting of a parents' evening and its successful improvement following an intervention. A group of twenty-five instructors were selected as test subjects. Their performances were filmed and evaluated at two parents' meetings, one before and the other after the intervention. The degree of achievement with respect to the goal was collected by means of a questionnaire filled in by the parents on both occasions. The intervention was to be deemed successful if the results of the second questionnaire were better.

This study shows empirically that the goal achievement of the parents' evening can be improved with a focused training of performance competence. In some areas of performance competence, it was possible to identify groups of variables showing significant causal effects. Thus, through analysis of a parent's evening in teaching practice, it is possible to offer teachers an individual and targeted training.

Vorwort

Es ist mir wichtig, all jenen zu danken, die das Zustandekommen dieser Arbeit erleichtert haben. Allen voran gilt mein herzlichster Dank Prof. Dr. Jürgen Oelkers, dessen Unterstützung die Arbeit erst möglich machte. Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Prof. Dr. Philipp Gonon für die Bereitschaft, sich als Zweitgutachter zur Verfügung zu stellen.

Bei einer solchen Untersuchung ist es besonders anspruchsvoll, den Fokus nicht zu verlieren. Besonderen Dank schulde ich deshalb Prof. Dr. Markus Kübler, der mir in methodologischen und statistischen Fragen beratend zur Seite stand, sowie lic. phil. Thomas Meinen für die Bereitschaft zu den ausführlichen Gesprächen, welche den Blick fürs Wesentliche schärfen.

Nicht zu vergessen sind die in der Studie involvierten Lehrpersonen. Ihre offene Haltung der Thematik gegenüber sowie das hohe Lernengagement waren und sind vorbildlich. Den an der Auswertung beteiligten Studierenden gebührt ebenfalls ein Dankeschön.

Von unschätzbarem Wert ist nicht zuletzt die Unterstützung seitens meiner Familie. Ein Dankeschön macht den Verzicht auf so Vieles sicher nicht wett, doch ich möchte an dieser Stelle meine tiefe Verbundenheit ausdrücken.

Den letzten Dank möchte ich meinen Eltern Urs und Erna Zürcher-Schöni aussprechen. Ihre uneingeschränkte Unterstützung während meiner gesamten Ausbildungszeit bildete eine verlässliche Basis für meine gesamte berufliche Entwicklung.

Die vorliegende Dissertation eröffnete mir die Möglichkeit, mich in einem Thema zu vertiefen, mit dem ich mich seit Jahren beruflich beschäftige. Die Arbeit hat mich in meinem Interesse gestärkt und meine Motivation verstärkt, mich auch in Zukunft diesem komplexen Themenfeld zu widmen.

Inhaltsübersicht

Abstract.....	i
Vorwort.....	ii
1 Einleitung.....	1
1.1 Der Elternabend – Schreckgespenst aller Beteiligten?	1
1.2 Aufbau der Arbeit	4
2 Auftrittskompetenz, deren Bildbarkeit und Elternabend.....	7
2.1 Situierung des Begriffs Auftrittskompetenz	7
2.2 Frage nach der Bildbarkeit von Auftrittskompetenz	8
2.3 Der Elternabend als kommunikative Herausforderung für Lehrpersonen.....	10
3 Forschungsabsicht der Interventionsstudie	13
4 Theoretische Bezugnahme.....	15
4.1 Hinweise für die Bedeutsamkeit des Elternabends	15
4.1.1 Legitimation und Schulakzeptanz in der Gesellschaft.....	16
4.1.2 Schulentwicklung.....	17
4.1.3 Schulqualität und Lernerfolg der Schüler	18
4.1.4 Elternabend als Stressfaktor.....	19
4.1.5 Pflichtauftrag / Gesetz	19
4.2 Der Elternabend als integraler Teil des systemischen Umfelds <i>Schule</i>	20
4.3 Grundsätzliches zur menschlichen Kommunikation	25
4.3.1 Verbale und Nonverbale Kommunikation.....	26
4.3.2 Körperkompetenzen: Aussen- und Innenwirkung nach Kosinár	32
4.3.3 Gewähltes Kommunikationsmodell	33
4.3.4 Kommunikation in der Situation des Elternabends	36
4.3.5 Die Eltern-Lehrperson-Beziehung als determinierte Bedingung der Kommunikation	37
4.4 Kommunikationsfelder von Lehrpersonen in einer Übersicht	38
4.4.1 Ausbildung auf entsprechende Kommunikationsfelder.....	41
4.4.2 Innere Anspannung	42
4.4.3 Machtstruktur / Abhängigkeit und intellektuelle Voraussetzungen.....	42
4.4.4 Eltern konstruieren ihr Bild der Lehrperson.....	43
4.4.5 Konfusion als konstruktiver Anteil der Wahrnehmung	44
4.5 Kommunikation im Spannungsfeld zwischen Authentizität und Wirkungskalkül	45
4.6 Wirkungskalkül und die zugrundeliegende Kausalitätserwartung.....	47

4.6.1	Annäherung an die Begrifflichkeit der Kausalität	48
4.6.2	Kausalität aus der Sicht der Prozess-Produkt- Forschung	49
4.6.3	Kausalität basierend auf Wirkungsmodellen	50
4.6.4	Kausalität im Geiste der Behavioristen	53
4.6.5	Kausalität im Verständnis der Kausalattribution von Kelley.....	55
4.6.6	Kausalitätskonzept von Aristoteles	57
4.6.7	Kausalität im Sinne der Attributionstheorie von Weiner	58
4.6.8	Kausalität als Gedankenmodell von Behrens	59
4.7	Analogie zur praktizierten Unterrichtsforschung	60
5	Methodisches Design der Untersuchung.....	63
5.1	Grundlegendes zum Design.....	63
5.2	Von der Modellierung des Begriffs Auftrittskompetenz zur Operationalisierung in einem methodischen Setting	64
5.2.1	Beschreibung der Modellierung von Auftrittskompetenz	65
5.2.2	Operationalisierung der Modellierung des latenten Konstrukts Auftrittskompetenz	66
5.3	Der Elternabend als Untersuchungsfeld.....	69
5.3.1	Kommunikationssetting Elternabend	69
5.3.2	Standardisierung des Settings Elternabend.....	69
5.3.3	Ablauf und Organisation der Erhebungen während des Elternabends.....	71
5.3.4	Kriterien für einen erfolgreichen Elternabend	71
5.3.5	Interventionsstudie – Zeitlicher Verlauf der Untersuchung	74
5.3.6	Pilotierung des Projektes.....	76
5.3.7	Stichprobe: Die Rekrutierung der Lehrpersonen	78
5.3.8	Durchführung des Elternabends vor der Schulung	79
5.3.9	Schulung der Lehrpersonen (Intervention)	79
5.4	Entwicklung der Erhebungsinstrumente	85
5.4.1	Überblick über Ebenen und Bereiche der eingesetzten Erhebungsinstrumente.....	85
5.4.2	Fragebogen für Eltern: Bestimmung der Items im Einzelnen	86
5.4.3	Fragebogen für Lehrpersonen	94
5.4.4	Videoanalyse und Erhebung vor Ort: Die Bestimmung der Variablen im Einzelnen	95
5.4.5	Gegenüberstellung der beiden Erhebungsinstrumente (Fragebogen / Video inklusive Erhebung vor Ort)	114
5.4.6	Persönlichkeitstest zur Erfassung der Big Five (NEO- FFI)	119
5.5	Auswertungsinstrumente und -verfahren	120
5.5.1	Untersuchungs- und Auswertungsmethoden	120

5.5.2	Validität, Störvariablen und methodische Probleme	122
5.5.3	Videografieren von sozialen Situationen als methodisches Problem	123
5.5.4	Ausbildung der wissenschaftlichen Mitarbeitenden	124
5.5.5	Sicherstellung der Interraterreliabilität.....	125
6	Ergebnisse der Interventionsstudie	127
6.1	Einleitung	127
6.1.1	Aufbau des Kapitels	127
6.1.2	Konsequenzen aufgrund der Rohdatenkontrolle	129
6.2	Soziodemographische Beschreibung beider Probandengruppen.....	149
6.2.1	Lehrpersonen	149
6.2.2	Eltern	158
6.3	Veränderung der Variablen aufgrund der Schulung der Lehrpersonen.....	174
6.3.1	Variablen Video inklusive schriftlicher Erhebung vor Ort.....	174
6.3.2	Variablen der Körpersprache (inklusive Positionswechsel)	183
6.4	Differenz der Einschätzung vom ersten zum zweiten Elternabend	192
6.4.1	Aus Sicht der Eltern fokussiert auf die neun Zielsetzungen des Elternabends	192
6.4.2	Aus Sicht der Lehrperson.....	221
7	Diskussion der Ergebnisse fokussiert auf Zielsetzung und Fragestellungen	233
7.1	Einleitung	233
7.2	Zielformulierung der Arbeit	233
7.3	Beantwortung der Fragestellungen zum Elternabend	234
7.3.1	Fragestellung 1	234
7.3.2	Fragestellung 2	236
7.3.3	Fragestellung 3	238
7.3.4	Fragestellung 4	241
7.4	Beantwortung der Fragestellungen zur Intervention	245
7.4.1	Fragestellung 5	245
7.4.2	Fragestellung 6:	249
8	Mehrperspektivischer Blick auf die Untersuchung	253
8.1	Einleitung	253
8.2	Rückblick auf die Ausgangslage der Untersuchung	253
8.3	Zusammenfassender Gesamtüberblick über die Resultate der Interventionsstudie	253
8.3.1	Intervention.....	253
8.3.2	Elterneinschätzung des Elternabends	254

8.4	Mögliche Gründe für den Erfolg der Intervention	255
8.5	Methodik mit Pilotcharakter	255
8.5.1	Zur Entwicklung und Praktikabilität der Erhebungsinstrumente	256
8.5.2	Studierende als wissenschaftliche Mitarbeitende	258
8.6	Ausblick auf eine mögliche Implementierung der gewonnenen Erkenntnisse in die Weiterbildung von Lehrpersonen	258
9	Verzeichnisse	263
9.1	Literaturverzeichnis	263
9.2	Abbildungen	273
9.3	Tabellen	275
Anhang	283

1 Einleitung

1.1 Der Elternabend – Schreckgespenst aller Beteiligten?

Als Mentor¹ der Pädagogischen Hochschule im Einsatz wurde ich in einem Lehrerzimmer Mithörer folgender Äusserung:

„Der kommende Elternabend liegt mir auf dem Magen ... habe keine Ahnung was ich denen wieder erzählen soll, jedes Jahr derselbe Stress, eigentlich könnte man diesen Anlass abschaffen.“

Dieser Äusserung liessen sich problemlos noch zahlreiche gleiche oder ähnliche Verlautbarungen von Lehrpersonen zum Thema Elternabend beifügen. Wie kommt es, dass ein jährlich sich ein bis zweimal wiederholender Anlass bei einer Mehrheit von Lehrpersonen zwiespältige Gefühle auslöst? Warum wird der Elternabend nicht als Chance einer gewinnbringenden Begegnung zwischen Lehrpersonen und Eltern wahrgenommen?

Nicht weniger wichtig scheint aber, dieser Wahrnehmung der Lehrpersonen die Sicht der Eltern gegenüberzustellen. Der Fokus wird dabei auf unzufriedene Eltern gelegt, damit die Relevanz des Themas Elternabend zusätzlich veranschaulicht werden kann. Stellvertretend für die Position manch unzufriedener Eltern sei hier ein Leserinnenkommentar zu einem Zeitungsartikel im Tages-Anzeiger vor rund einem Jahr (Nussbaumer, 2015) angeführt:

„Wenn ich den Lehrern nur einen kleinen Tipp für Gespräche geben kann: Beginnt den Abend weder mit einem Kinderliedli noch mit einer Bastelarbeit, sondern kommt zum Punkt! Nach einem 10-Stunden-Tag möchte ich gerne über Fakten reden. Oder wie würden Sie als Lehrer das finden, wenn Sie in einen Swisscom Shop gehen und zuerst einen Schraubenzieher erhalten, um auf einem Zwergenstuhl sitzend ein Telefon zusammenbasteln müssten, bevor Sie mit einem Kundenberater sprechen dürfen?“

(A.L., 2016)

Auch in einem Artikel von Ernst Lobsiger (2013) werden Leserbriefe und Reaktionen zum Thema Elternabend aufgegriffen und bei der Lektüre wird unübersehbar deutlich, dass nicht alle Eltern bereit sind, sich gegenseitig in die Hände zu klatschen und Triangel zu spielen.

Es scheint demnach den Lehrpersonen nicht immer zu gelingen, ihre Elternabende einem ausserpädagogischen Setting anzupassen. Vielleicht halten daher Elternabende auch immer wieder für Unterhaltungszwecke hin. Dabei werden selbstverständlich – nicht immer vorteilhaft – charakteristische Eigenschaften des Originals überzeichnet dargestellt. Der Schweizer Schauspieler Mike Müller füllte 2001 mit dem Thema einen ganzen Theaterabend.² Uli Boettcher gibt in seinen wortreichen Parodien verschiedene Szenarien aus Elternabenden preis: „Ich weiss nicht, wer diesen Scheiss erfunden hat, unnütz, aber man muss hin ...“³ Oder der Anlass liefert die Inspiration für ein humoriges Lied wie von Reinhard Mey, der festhält:

¹ Zu den Aufgaben eines Mentors gehört die individuelle Betreuung der Lehrerstudierenden in der berufspraktischen Ausbildung

² Mike Müller, Schauspieler, Projekt: Elternabend (2011). http://www.mike-mueller.ch/projekte/elternabend_2011/ (Zugriff: 30.08.2016)

³ Uli Boettcher aus dem Programm 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=ZnxxCg7okuA> (Zugriff: 09.03.2017)

„Nichts ist so erlabend
Wie ein Elternabend.
Und gar nichts macht mich strahlender,
Als die Aussicht im Kalender.
Nichts ist so gewaltsam
Nett und unterhaltsam,
Und wer das nicht kennt,
Der hat sein Dasein echt verpennt.

[...]

Das Schönste am Kinderhaben
Ist, abends in die Schule traben.
Wenn ich mit Freizeit meine Zeit vergeude,
Zehr' ich noch lange von der Freude
Und von der Hoffnung, die mir keiner nimmt:
Der nächste Elternabend kommt bestimmt!“

(Mey, 1992)⁴

Immerhin, offenbar scheint zwischen vielen Lehrpersonen und Eltern wenigstens Einigkeit darüber zu herrschen, dass Elternabende mehr Nach- als Vorteil sind, Mühe bereiten, aber eben unvermeidlich sind.

Eine Hürde für die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern stellt die allgemein bröckelnde Allianz zwischen Schule und Elternhaus dar, ein Thema, welches in der breiten Öffentlichkeit grosse Beachtung findet: „Elternhaus und Schule bilden immer öfter Gegenpole“, so im Beobachter Peter Thiele, Oberstufenlehrer in Wettingen und Praxislehrer an der Fachhochschule Nordwestschweiz (Ruchti, 2010). Im selben Artikel spricht Johann-Christoph Rudin vom Zürcher Beratungsunternehmen Schulsupport von eigentlichen „Kampfväter[n]“ aus mittlerem und höherem Kader. Der Tages-Anzeiger wartet gar mit folgendem Titel auf: „Kampfplatz Schule: Eltern setzten Lehrer unter Druck“ (Fuchs, 2015).

Somit erstaunt die zunehmende Flut von Kommunikationsleitfäden für Lehrpersonen wenig. Stellvertretend sei aus dem Leitfaden der Schule Balgrist (Schulhaus Kartaas), Folgendes zitiert: „Der Ton zwischen einzelnen Eltern und Lehrpersonen bzw. Schulleitung wurde immer rüder“ (Schule Balgrist, 2012, S.3). Dem steht der Kommunikationstrainer Patrick Rohr mit der Aussage nahe: „Die heikelsten Gespräche sind eindeutig jene, die Lehrpersonen mit Eltern zu führen haben“ (Rohr, 2015, S.18).

Bei der Analyse des eingangs zitierten Statements aus dem Lehrerzimmer lassen sich mindestens zwei Themenfelder extrahieren, welche in der vorliegenden Untersuchung von Bedeutung sind. Zum einen scheint für die durchschnittliche Lehrperson dem Auftritt vor Eltern etwas Belastendes anzuhaften. Dabei kann die oft wahrgenommene fehlende Unterstützung der Eltern erschwerend wirken (Kramis-Aebischer, 1995, S.96). Vielleicht liegt mitunter in diesem Fakt die Bedrohlichkeit des Elternabends für Lehrpersonen (vgl. Ulich, 1996, S.139ff.). Der Elternabend wird zum Stressfaktor (vgl. Kapitel 4.1.4). Zum anderen wird die Bedeutsamkeit dieses Anlasses als wichtiger Moment in der Begegnung zwischen Eltern und Lehrperson zu wenig erkannt oder zumindest verdrängt. Zweifelsohne lässt sich festhalten, dass die Ansprüche gegenüber der Lehrerschaft bezüglich Kommunikation und

⁴ Das Lied „Elternabend“ von Reinhard Mey ist auf der CD „Alles geht!“ 1992 erschienen.

professionellem Auftreten grundsätzlich gestiegen sind. Nicht zuletzt dadurch, weil ein Teil der Elternschaft heute aufgrund der beruflichen Tätigkeit selbst auf hohe Auftritts- und Kommunikationskompetenzen zurückgreifen kann.

Offenbar gelingt es vielen Lehrpersonen nicht, die erhöhten Ansprüche an die Kommunikationskompetenz, insbesondere in der Situation des Auftritts vor den Eltern, entsprechend einzulösen. Damit stellen sich kritische Fragen nach Inhalten und Wirksamkeit der Ausbildung an pädagogischen Hochschulen. Auf den Vorwurf der mangelnden oder gar falschen Ausbildung wurde in den letzten Jahren an pädagogischen Hochschulen zu reagieren versucht. Dabei griff man auf einzelne Fachdisziplinen zurück, von deren Wirksamkeit ausgegangen wird, ohne sie explizit im Forschungsfeld geprüft zu haben. Gelegentlich sind gar persönliche Präferenzen eines Dozenten, beeinflusst durch Themenkarrieren, für die Wahl von Ausbildungsinhalten verantwortlich (Oelkers & Oser, 2000, S.22). Angeregt durch die wenig schmeichelnden Erkenntnisse bezüglich der Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz, stellt man sich als Ausbildner einer solchen Institution unentwegt die Frage nach den richtigen Inhalten zum richtigen Zeitpunkt.

Fullan (1999, S.170ff.) spricht im Zusammenhang mit der Lehrerbildung gar von der bei Weitem reichsten Quelle ungenutzter Möglichkeiten. Die Gesellschaft habe gegenüber den Lehrern in doppelter Hinsicht versagt. Einerseits verweigere sie ihnen den Respekt und gebe ihnen schlechte Noten, weil sie mit ihren Schülerinnen und Schülern keine besseren Ergebnisse zustande bringen.⁵ Andererseits versage sie ihnen aber auch die notwendige Hilfe und trage nicht dazu bei, die Bedingungen zu schaffen, welche bessere Ergebnisse ermöglichen würden. Dabei haben nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch ihre Ausbildner versagt, weil sie nichts unternommen haben, die Situation zu verbessern. Aber letztlich, soll denn die Lehrerbildung sich tatsächlich verbessern, muss eine solche Entwicklung auf Felderfahrungen, Evaluationen und Feedbacks zu professionellen Standards beruhen (vgl. Oelkers, 2001, S.163f.).

Ein Blick ins Forschungsfeld zeigt, dass die Qualität des Elternabends im Kontext der Auftrittskompetenz der Lehrpersonen kaum Gegenstand von aktuellen Forschungen ist. Aus diesem Grund muss sich die Schulforschung für solche und ähnliche Fragen dringend interessieren. Es kann, aus der Sicht Oelkers', nicht länger hingenommen werden, dass die Lehrerbildungsstätten nicht wissen, welche positiven und negativen Effekte sie durch ihre Ausbildung, insbesondere auch im Themenfeld der Elternarbeit, erzielen (vgl. Oelkers, 2001, S.163).

Die vorliegende Arbeit versucht, einen klärenden Beitrag zu leisten, indem sie sich der kommunikativen Situation des Elternabends zwischen Lehrpersonen und Eltern annimmt.

Obwohl im Rahmen menschlicher Kommunikation Inhalt und Rhetorik Bestandteil der Gelingensbedingungen darstellen, ist die Wirkung des Gesprochenen auf die Empfänger unter Umständen äusserst gering. Diese Erkenntnis resultierte aus einem extremen Experiment an der University of Southern California (vgl. Naftulin, Ware & Donnelly, 1973). Der Schauspieler Michael Fox liess dabei Experten gekannt jeglichen vorgetragenen Unsinn glauben (Schneider, 2004). Damit wird klar, dass der Einfluss des Gesagten in einer

⁵ Die PISA-Studien der OECD sind internationale Schulleistungsuntersuchungen, die seit dem Jahr 2000 in dreijährlichem Turnus in den meisten Mitgliedstaaten der OECD und einer zunehmenden Anzahl Partnerstaaten durchgeführt werden und die zum Ziel haben, alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten Fünfzehnjähriger zu messen. PISA steht für: Programme for International Student Assessment bzw. Programme international pour le suivi des acquis des élèves: <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-internationaleschulleistungsstudiederoecd.htm> (Zugriff 09.03.2017).

Auftrittssituation nur einer der Faktoren ist – unter Umständen nicht einmal der wichtigste. Was ist es denn, was eine Rednerin oder einen Redner in einer Auftrittssituation erfolgreich macht? Genau mit dieser Frage setzt die vorliegende Forschungsarbeit an. Sie befasst sich mit einem komplexen Geschehen. Komplex in dem Sinn, dass eine unüberschaubare Zahl von Variablen das Ergebnis mitbestimmt, ohne dass man im Detail weiss, ob, in welcher Art und in welchem Zusammenspiel Effekte entstehen. Das führt dazu, dass Auftrittskompetenz in einer Auslegung als holistische Fähigkeit verstanden wird: Erfolgreiches Auftreten wird mit einer geheimnisvollen Aura verbunden, die man hat oder eben nicht hat. Eine andere Auslegung der Auftrittskompetenz vertritt eine Reduktion auf ausschliesslich einzelne oder wenige konstituierende Merkmale. Diese werden im Bildungsmarkt als Erfolgsschlüssel angeboten, ohne dass dazu entsprechend Nachweise vorliegen. Ausgehend von diesen nicht einfachen Rahmenbedingungen galt es, das Forschungskonzept zu entwickeln.

Meine Untersuchungen folgen einem berufsfeldorientierten Ansatz:

Wie kann ich Lehrpersonen helfen, ihre Wirksamkeit bei Auftritten gegenüber Erziehungsberechtigten zu erhöhen? (Vgl. Kapitel 5.3.9)

Der Nutzen eines guten Auftritts, einer guten Kommunikation in der Situation des Elternabends ist ausserordentlich vielfältig und wichtig (vgl. Kapitel 4.1). „Wirkungsvolles Sprechen ist mehr als ein paar Worte sagen!“ (Carnegie, 1996, Vorwort). Doch um die Auftrittskompetenz zu steigern, braucht es einerseits bei den Lehrkräften die Einsicht eines Bedarfs nach einer Verbesserung und andererseits eine entsprechend ausgerichtete (Aus-)Bildung. Denn, wie Shakespeare in „Viel Lärm um nichts“ treffend formuliert „Glücklich sind die, die erfahren, was man an ihnen aussetzt, und sich danach bessern können“ (zitiert nach Zittlau, 1996, S. 59).

Der Anspruch der vorliegenden Dissertation ist es, beide Teilaspekte – Bildbarkeit und Wirksamkeit beim Publikum – auf eine empirische Basis zu stellen. Bei der Entwicklung des Untersuchungssettings wurde aufgrund der angesprochenen Datenlage auf Erfahrungen und Inhalte zurückgegriffen, welche primär in der Geschäftswelt verortet sind. Entsprechend haben sie ihren Wirkungsnachweis im pädagogischen Setting noch zu erbringen. Obwohl der Fragestellung von Anfang an sehr viel Aufmerksamkeit und Interesse entgegengebracht wurde, war die spontane Reaktion bezüglich Realisierbarkeit ebenso stark: Ein kaum fassbares Konstrukt, ein möglicherweise in der Anlage holistisch bleibendes Phänomen in Einzelteilen erfassen zu wollen, sei wenig erfolgversprechend. Die abratenden Stimmen waren deutlich in der Überzahl. Der Entschluss, die Fragestellung trotzdem anzugehen, liegt in der intrinsischen bis zum heutigen Tag anhaltenden Faszination für die Thematik begründet ebenso wie in der Überzeugung, dass entsprechende Interventionen bzw. Schulungen in der Berufsausbildung von Lehrpersonen und der berufsbegleitenden Weiterbildung dazu beitragen, dem Schreckgespenst „Elternabend“ seinen Schrecken zu nehmen und aus der ungeliebten Veranstaltung ein erfolgreiches Instrument zu machen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Auf diese Einleitung folgt zuerst eine inhaltliche Klärung des Begriffes *Auftrittskompetenz*. Das Kapitel 2 präsentiert in knapper Form die Historie der Rhetorik und spricht die von ihr ausgehende Polarität an. Anschliessend wird die Frage behandelt, ob die Auftrittskompetenz grundsätzlich bildbar ist, und die weitläufige Thematik wird auf den Elternabend einge-

schränkt. Kapitel 3 fokussiert die Zielsetzungen und Fragestellungen der Untersuchungen. Wichtige theoretische Bezüge, nach denen sich die Untersuchung orientiert und ausrichtet, werden in Kapitel 4 aufgezeigt. Dies ist insofern eine Herausforderung, als grundsätzlich eine Vielfalt von theoretischen Bezügen möglich scheint. Für die vorliegende Arbeit galt es deshalb, eine begründete Auswahl zu treffen und damit Reduktion zu schaffen.

In Kapitel 5 wird das methodische Design der Untersuchung erläutert. Sie ist als Interventionsstudie mit Prätesterhebung, Interventionsprogramm und einer Posttesterhebung konzipiert. Eine zentrale Herausforderung war die Modellierung des Begriffs *Auftrittskompetenz* und die damit einhergehende Operationalisierung. Neben den Erhebungen mit einem Fragebogen bei Eltern und Lehrpersonen werden die Auswertungen der Videoaufnahmen der Elternabende eine zentrale Rolle einnehmen. Das Erfassen der Auftrittskompetenz mittels Variablen hat explorativen Charakter. Das hat zur Folge, dass mittels Kriterien (Deckeneffekt, mangelnde Streuung etc.) eine Reduktion der Variablen angestrebt wird. Das Kapitel gibt ebenfalls einen Einblick in die benutzten statistischen Verfahren (u.a T-Test, Wilcoxon). Weiter werden Fragen nach Validität, Störvariablen und methodischen Herausforderungen gestellt.

Die Ergebnisse der Interventionsstudie werden in Kapitel 6 ausführlich beschrieben und interpretiert. Zuerst wird jedoch geklärt, weshalb auf die Auswertung einiger Variablen verzichtet werden musste. Die anschliessende Gegenüberstellung der soziodemographischen Daten bei der untersuchten Elterngruppen kann hinsichtlich der Resultatinterpretation hilfreich sein.

Kapitel 7 widmet sich der Diskussion der Forschungsergebnisse hinsichtlich der Zielsetzung sowie der Verfolgung daran anschliessender Fragestellungen, um im Anschluss einer Beurteilung von Aussagekraft und Güte der Resultate nachzugehen. Dabei werden auch mögliche Kritikpunkte und Einwände aufgenommen. Am Anfang des Kapitels 8 „Mehrperspektivischer Blick auf die Untersuchung“ steht ein wiederholender (zusammenfassender) Überblick über die Resultate der Untersuchung, um danach die Erfahrungen in arbeitstechnischer und methodischer Hinsicht zu diskutieren und mit Optimierungsvorschlägen zu ergänzen. Zuletzt wird eine mögliche Implementierung der gewonnenen Erkenntnisse in die Lehrerbildung aufgezeigt.

Im Anhang sind die Erhebungs- und Ratinginstrumente angefügt.

2 Auftrittskompetenz, deren Bildbarkeit und Elternabend

2.1 Situierung des Begriffs Auftrittskompetenz

Der Begriff der Auftrittskompetenz bedarf einer inhaltlichen Klärung, welche sich an der Definition des Wortes *Rhetorik* orientiert.

„Der Begriff Rhetorik hat verschiedene Bedeutungen: Erstens versteht man darunter das auf Erfolg, Effektivität und Überzeugung gerichtete, praktische Kommunikationsverhalten von Menschen. Zweitens wird die mit diesem Verhalten befasste Theorie ebenfalls Rhetorik genannt. Und drittens ist Rhetorik der Kurzname der mit diesen Phänomenen befassten wissenschaftlichen Disziplin, die an der Universität Tübingen in einem eigenen Institut unterrichtet wird.“

(„Was ist Rhetorik?“, o. J.)

Wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff *Auftrittskompetenz* gebraucht, lehnt er sich an diese Definition an. Im Begriff verschmelzen die auf Überzeugung gerichtete Kommunikation und das daran geknüpfte Verhalten. Grundsätzlich wird hier der Begriff Kommunikation dem Begriff Rhetorik vorgezogen, weil mit der formalen Rhetorik eine Autoritätserwartung verknüpft ist (vgl. Moos, 2006), die in der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrperson nur noch geringfügig gegeben ist: Heute wird ein partnerschaftliches Miteinander proklamiert, welches von einer Begegnung auf Augenhöhe ausgeht.

Wenn man sich mit Rhetorik, Kommunikation und Auftrittskompetenz auseinandersetzt, führen die Spuren zwangsläufig in vergangene Epochen und Kulturen. Seien es die sieben freien Künste mit den Wurzeln in der Antike⁶ mit historischen Figuren wie Aristoteles und Seneca, oder Buddha und Konfuzius in der fernöstlichen Weltkultur. Beide Traditionen warten mit vielfältigen und zeitlosen Äusserungen zur Rhetorik auf.

Mancher Vorwurf wird gemacht zur falschen Zeit, doch mancher schweigt still, und der ist weise. Gar mancher schweigt und wird für klug gehalten, und manchen lehnt man ab trotz vielen Redens. Gar mancher schweigt, weil er nicht Antwort weiss, und mancher schweigt, weil er die Zeit bedenkt. Der Weise schweigt bis zu der rechten Zeit, der Tor jedoch beachtet nicht die Zeit. Wer viele Worte macht, der wird verabscheut, und wer sich frech benimmt, gar gehasst.

(Altes Testament, zitiert nach Kirchner & Kirchner, 1999, S. 25)

Demnach sind Ausdrücke wie *winning presentation*, *überzeugend präsentieren*, *rhetorisch brilliant* und ähnliche nicht etwa Erfindungen der Neuzeit – sie finden sich in der einen oder anderen Form in allen überlieferten Epochen.

Selten wird die zielgerichtete Instrumentalisierung der Kommunikation so deutlich benannt wie im folgenden Zitat:

Die Wirkungsweise rhetorischer Kommunikation gilt es zunächst in ihren Grundlagen und Gesetzmässigkeiten zu erkennen, um daraus anwendungsbereites Wissen zu entwickeln und es in der Redepraxis unseres gesellschaftlichen Lebens in überzeugende

⁶ „Das ‚eu-legein‘, das Gut-Reden ist mehr als nur eine ästhetische Angelegenheit, es hat ethische Qualität. Daher dann die starke Betonung der Rhetorik innerhalb der ‚sieben freien Künste‘ und durch die Jahrhunderte hindurch die Vorherrschaft der verbalen und literarischen Momente in allen Epochen, Phasen und Spielarten ‚humanistischer Bildung‘“ (Scheuerl, 1982, S. 51).

Einflussnahme umzusetzen, und zwar im Sinne der sozialistischen Bewusstseinsbildung. Der Einsatz rednerischer Kommunikationsmittel spielt für die sozialistische Überzeugungs- und Meinungsbildung, für die ideologische Erziehung unserer Menschen eine wichtige Rolle. Die Überzeugungskraft der Rede in Agitation und Propaganda zu nutzen, um Hirne und Herzen der Menschen von der unumstösslichen Wahrheit der marxistischen-leninistischen Gesellschaftslehre und ihrer geschichtlichen Mission zu erfüllen, ist gerade gegenwärtig eine wichtige politische Aufgabe (Kurka, 1970, S.5f.).

Was hier unverkennbar aus kommunistischer Feder stammt, könnte ebenso aus der Hand einer anderen Ideologie kommen. Eine offensichtlich manipulative Nutzung rhetorischer Brillanz hinterlässt einen fahlen Geschmack, wie die Nachkriegskultur bezeugt (vgl. Kupfer, 2015). Bis in die 70er-Jahre waren Auftrittskompetenz und wirkungsvolles Kommunizieren praktisch tabuisiert. Zu nahe waren die unheilvollen Epochen, zu stark die Assoziation mit Hitler, Goebbels oder Mussolini, welchen es mit überzeugenden Auftritten gelang, Völkermassen zu unheilvoller Gefolgschaft zu bewegen. Auf der anderen Seite war es ein Winston Churchill, der am 13. Mai 1940 in seinem eindrucksvollen Auftritt im britischen Unterhaus mit der historischen Rede von „Blut, Schweiss und Tränen“ wirkungsvoll zum Widerstand gegen Hitlerdeutschland aufgerufen hatte (Kaufhold, 2015, S.155). Dennoch scheint die von der Rhetorik ausgehende Faszination seit der Antike bis zum heutigen Tag ungebrochen. Ein möglicher Grund liegt in ihrer angelegten Polarität respektive dem Kontinuum, welches sich zwischen den Polen *diabolisch* und *göttlich* bewegt. Jesus von Nazareth, Mohammed und andere Glaubensführer haben mit ihren Predigten ebenfalls Massen bewegt. Insbesondere die Bergpredigt gehört zu den bekanntesten Texten unserer Kultur (vgl. Kaufhold, 2015, S.56).

2.2 Frage nach der Bildbarkeit von Auftrittskompetenz

Obwohl ich immer noch auf Leute treffe, die ihre kommunikativen und rhetorischen Fähigkeiten einem vorhandenen oder eben nicht vorhandenen Naturtalent zuschreiben, hat die Ansicht einer Lernbarkeit Oberhand gewonnen. Carnegie (1996) betrachtete die Fähigkeit, wirkungsvoll aufzutreten, nicht als *Kunst*, die ganz besondere Talente oder Fähigkeiten erfordert, sondern als eine *Fertigkeit*, die jeder mit normaler Intelligenz begabte Mensch erwerben kann. Die langjährige Tätigkeit im Themenfeld hat die Gewissheit wachsen lassen, dass Schulungen zum Verhalten in spezifischen Auftritts- und Kommunikationssituationen bei Teilnehmenden Wirkung zeigen, woraus sich schliessen lässt, dass die Auftritts- und Kommunikationskompetenz keine angeborene, sicher aber keine unveränderliche Grösse ist. Weiter zeigen Coachingerfahrungen, dass sehr wohl von günstigen oder weniger günstigen Voraussetzungen gesprochen werden darf. Beispielsweise starten Menschen, die in einem kommunikationsarmen Umfeld aufgewachsen sind, in der Regel mit weniger günstigen Voraussetzungen.

Dass die Kommunikationspsychologie in neuerer Zeit einen regelrechten Boom erlebt, zeigt sich in vielfältiger Weise. Zum einen besteht ein unüberschaubares Angebot an rhetorischen Ratgebern. Zum anderen fällt einem die Fülle von Ausbildungsangeboten im kommunikativen Bereich auf. Kaum eine Berufsgruppe bleibt davon ausgenommen. Die damit einhergehenden Versprechungen wirken dabei – gelinde ausgedrückt – wenig bescheiden.⁷

⁷ So findet sich bei Hake (2014, S.10) beispielsweise ein Selbstmarketing-Blockaden-Test für Schüchterne. Theiss (2016) verspricht gar eine Steigerung der Sensibilität und die vollständige Entschlüsselung der Körpersprache. Alle Angebote verstehen sich als Schlüssel zum persönlichen und beruflichen Erfolg.

Im Geschäftsumfeld wird als Selbstverständlichkeit erwartet, über entsprechende Kompetenzen zu verfügen oder sie sich anzueignen, für das Bewerbungsgespräch, die Selbstbehauptung innerhalb der Firma bis hin zur gelungenen Verabschiedung beim Austritt. Denn mit dem stetigen Ausbau des Dienstleistungssektors geht auch ein erhöhter Kommunikationsbedarf einher. Dabei führen starke kommunikative Kompetenzen zu klaren Wettbewerbsvorteilen.

Oftmals sind gleichwertige Produkte zu ähnlichen Konditionen und Bedingungen auf dem Markt. Ausschlaggebend für ein erfolgreiches Bestehen im hart umkämpften Markt sind wirkungsvolle Auftritte und Kommunikation. „Ein bisschen Psychologie und Kommunikationstheorie hier, ein wenig Sprecherziehung dort“ (Kirchner & Kirchner, 1999, S. 13), ein wenig Genderspezifik⁸ zwischendurch – das Ganze mit diffusen Studien unterlegen und schon ist ein neues Auftritts- und Kommunikationsseminar geboren. Das reicht jedoch bei Weitem nicht.

„So breit und schillernd wie die Titel der rhetorischen Fachliteratur klingen auch die Seminarankündigungen der Bildungsveranstalter auf dem deutschsprachigen Markt. [...] Interne und externe Trainer warten mit standardisierten Konditionierungsprogrammen auf, um die Kommunikationsfähigkeit der Teilnehmenden auf die betrieblichen Ziele einzuschwören. [...] Für die sogenannten ‚Persönlichkeitstrainer‘? Gilt wohl die psychoanalytische Grundbeobachtung: Wer zu einem individuellen Umgang mit seinem Nächsten nicht fähig ist, flieht meist in und versteckt sich hinter Techniken.“

(Kirchner & Kirchner, 1999, S. 11)

Kirchner und Kirchner wenden sich von allen Überzeugungstechniken ab und propagieren eine *neue Dialogkultur*, weil eine technokratisch vermittelte und eingeübte Rhetorik zum Verlust des Persönlichen in der Sprechwirkung führt. „Wo Individualität nicht mehr gelebt werden kann, verkümmert auch die sprachliche Originalität“ (Kirchner & Kirchner, 1999, S. 14). Spannend und zugleich entlarvend ist, dass uns solche Aufklärer mit ihrer Kritik an den bestehenden Angeboten schlussendlich auch nur Tipps und Lösungen verkaufen.

Trotz aller berechtigten Kritik und Vorbehalte gegenüber zum Teil unlauteren und unseriösen Versprechungen gilt es nach Mummendey u. a. (1995) folgenden Fakt zu akzeptieren:

„Es lässt sich feststellen, dass Selbstdarstellung in fast jeder sozialen Situation eine Rolle spielt und dass fast jedes menschliche Verhalten immer auch unter dem Gesichtspunkt der Selbstdarstellung aufgefasst und interpretiert werden kann.“

(Mummendey et al., 1995, S. 15)

Dies kann unverhofft bei einer privaten Einladung passieren, wenn einen der Gastgeber „ganz spontan“ darum bittet, sich doch einmal den anderen gegenüber mit ein paar Worten kurz vorzustellen. Und schon befindet man sich in einer ausgesprochenen Selbstdarstellungssituation, ob es einem nun passt oder nicht. Es macht den Anschein, als könne niemand dem Phänomen der Selbstdarstellung entfliehen (Mummendey et al., 1995, S. 13). Entweder stehen wir selbst vor der Aufgabe, wirkungsvoll sprechen zu müssen, oder wir erleben eine kommunikative Leistung als besonders wirkungsvoll. Beeindruckt davon reflektieren wir über das Zustandekommen dieser Wirkung. Der Vergleich mit weniger wir-

⁸ „Frauen und Männer folgen unterschiedlichen kommunikativen Normen und haben unterschiedliche Erwartungen an das Verhalten ihres Kommunikationspartners“ (Ebert, Piwinger & Henneke, 2007, S. 703). Weiter auch: Pease (2002), Piwinger & Zerfass (2007) oder De Luca-Hellwig (2016).

kungsvollen eigenen oder fremden Leistungen bleibt nicht aus. Dabei taucht zwangsläufig die Frage nach dem Zusammenhang von Ursache und Wirkung auf (vgl. Kapitel 4.6). Wie muss man vorgehen, um in der Kommunikation optimale Wirkung zu erzielen?

Offensichtlich ist Kommunikation eine *conditio sine qua non* menschlichen Lebens und gesellschaftlicher Ordnung. Und ebenso offensichtlich ist, dass der Mensch die Regeln der Kommunikation vom ersten Lebenstag an zu erlernen beginnt, obwohl diese Regeln selbst, dieser Kalkül der menschlichen Kommunikation, ihm kaum jemals bewusst werden (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2003, S. 13).

Was heisst das nun für die Lehrpersonen in der Situation ihres Auftritts vor Eltern? Klar ist, dass es eine arge Verkürzung wäre, aus Lehrkräften Promotoren, Werbestrategen oder Ähnliches machen zu wollen. Aber Einsicht in und Verstehen von Wirkungskriterien und den dahinterliegenden Mechanismen wird helfen, wirkungsvolle Auftritte vor Eltern zu gestalten und damit die mit Elterngesprächen verbundenen Ziele eher zu erreichen. Auftrittskompetenz macht die Gespräche nicht einfacher, aber wirkungsvoller und erfolgreicher.

Gelungene menschliche Kommunikation ist komplex und immer wieder überraschend. Dennoch ist sie nicht beliebig. Es gibt Gütekriterien, deren Umsetzung das Gelingen unterstützen und wahrscheinlicher machen. In der Kommunikationsliteratur lassen sich zahlreiche solcher Gütekriterien zu professionellen Auftritten finden, insbesondere für Manager. Viele der Gütekriterien haben einen hohen Plausibilitätswert, sind insgesamt jedoch kaum je empirisch überprüft oder unterlegt worden. Aber, die Gütekriterien liegen in den Besonderheiten der Situation verborgen, sie wollen entdeckt werden (Schulz von Thun, 2003, S. 273). Aus diesem Grund ist es lohnenswert, sich des Elternabends mit empirischem Blick und einer gewissen Systematik anzunehmen.

In zahlreichen Diskussionen im Vorfeld der Untersuchung war bei einer Mehrheit der Lehrpersonen wider Erwarten eine gewisse Skepsis gegenüber Begriffen wie *Auftrittskompetenz* oder *Wirkungskriterien* feststellbar, denn eigentlich sollten die heutigen Rahmenbedingungen der Schule die Einsicht in deren Notwendigkeit eher fördern. Vielleicht ist die Kompetenzerweiterung erst als „Mittel zum Zweck“ oder im Sinne von *play the game* als Herausforderung und Chance annehmbarer, um den nachvollziehbaren Anliegen zum Durchbruch zu verhelfen und einem umfassender gewordenen Auftrag besser gerecht zu werden.

2.3 Der Elternabend als kommunikative Herausforderung für Lehrpersonen

Im Fokus der Untersuchungen stehen Lehrpersonen und ihre Kommunikation nach aussen (Öffentlichkeit), welche sich deutlich von der alltäglichen im Schulhaus und Klassenzimmer praktizierten und bekannten Kommunikation unterscheidet (vgl. Kapitel 4.3.4). Bislang reichte es, wenn Lehrpersonen professionell in der Kommunikation mit Kindern waren. Vor dem Hintergrund des aktuellen gesellschaftlichen Umfeldes müssen sich Lehrpersonen in der Kommunikation mit Behörden, Eltern und Medien ebenfalls professionelle Kompetenzen aneignen. Konkret heisst das, nicht die Kommunikation innerhalb des Systems Schule mit Schülern und Lehrerkollegen steht im Zentrum des Interesses, sondern die Kommunikation an Schnittstellen zu anderen für die Schulen bedeutsamen Systemen. Dazu gehört die Elternschaft, die kommunale Schulbehörde, das kantonale Schulamt genauso wie andere politische und öffentliche Instanzen. Fend (2006, S. 170) spricht von *externen Akteuren*.

Mummendey u.a. (1995) nehmen sich in ihrem Buch „Psychologie der Selbstdarstellung“ der Dialektik zwischen Öffentlichkeit und Individuum an. Selbstdarstellung ist immer Darstellung des Individuums gegenüber einem wie auch immer gearteten Publikum. Man stellt sich gegenüber seiner sozialen Umgebung dar und dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um einzelne oder eine Gruppe von Interaktionspartnern handelt. In dem Moment, in dem das Individuum sich anderen, fremden Personen gegenüber äussert, verhält oder Kontakt aufnimmt, stellt es *Öffentlichkeit* her, präsentiert sich öffentlich. Dadurch, dass andere da sind und das Individuum nun nicht mehr nur für sich selbst, rückt das Selbstdarstellungsverhalten, die Präsentation einer Person gegenüber Interaktionspartnern, die als Publikum oder eben Öffentlichkeit aufgefasst werden können, in den Blickpunkt (vgl. Mummendey et al., 1995, S.39). Wenn man sich öffentlich äussert, betrifft dies zumeist nicht nur die unmittelbaren Interaktions- und Kommunikationspartner, sondern man präsentiert sich oder was zu sagen ist vielmehr einer wesentlich grösseren Öffentlichkeit, alleine durch die mögliche Verbreitung und Wirkung der kommunizierten Botschaften. Von Öffentlichkeit ist schon dann die Rede, wenn der Bereich des Individuellen und Persönlichen verlassen wird (Mummendey et al., 1995, S.41f.). Öffentlich ist etwas bereits dann, wenn es nicht privat, für sich, sondern in Gegenwart mindestens einer weiteren Person geschieht. Was öffentlich und was privat ist, bemisst sich also schlicht danach, was an die Öffentlichkeit gelangen *kann*. Folgt man den Ausführungen und dem Verständnis von Mummendey u.a. (1995), wird unmissverständlich klar, dass der Anlass eines Elternabends für die Lehrperson eine öffentliche Situation darstellt.

Die ursprüngliche Idee, Lehrpersonen bei einem Auftritt vor politischen und behördlichen Instanzen zu videographieren, musste aus Datenschutzgründen fallen gelassen werden. In dieser Hinsicht weniger problematisch erwies sich der Elternabend, der als halböffentliche Veranstaltung zu bezeichnen ist. Wie die Analyse der Kommunikationsfelder von Lehrpersonen zeigt (vgl. Kapitel 4.4), umfasst der Auftritt vor Eltern praktisch dieselben Kommunikationsmerkmale wie der Auftritt vor Behörden. Oftmals handelt es sich weitgehend um ein ähnliches Publikum. Denn nicht selten ist es so, dass die Eltern gleichzeitig Einsitz in Schulbehörden, Schulämtern oder politischen Gremien haben. Wenn auch nicht in jedem Fall Behördenmitglieder, sind die Eltern zumindest potentielle Wählerinnen und Wähler und repräsentieren damit einen Teil der Öffentlichkeit, welche unsere Schulentwicklung mitgestaltet. Mein Fokus richtet sich deshalb auf den Auftritt der Lehrperson vor Eltern in der Situation des Elternabends: Der Elternabend als sensibler, wichtiger, vielleicht entscheidender Moment in der Beziehungsarbeit zwischen Schule, Eltern und Lehrperson. Obwohl die positive Wirksamkeit eines Elternabends schwierig zu quantifizieren ist, scheint er in seiner Bedeutsamkeit unbestritten. So halten beispielsweise Minke und Anderson fest: „Effective parent-teacher conferences are an opportunity to create a successful partnership“ (zitiert nach Graham-Clay, 2005, S.120). Und auch Brandau et al. sehen den „klassische[n] Elternabend als einer der etablierten Wege der Anbahnung des Kontaktes zwischen Pädagogen und Eltern“ (Brandau, Fischer & Pretis, 2010, S.58). Allenfalls ungünstige Eindrücke lassen sich hingegen nur schwer korrigieren, allein schon durch den Umstand, dass es nicht jede Woche zu einem Elternabend kommt, oder, wie Quiroz, Greenfeld und Altchech feststellen, weil „Parent-teacher conferences can also be a prime situation for cross-cultural miscommunication“ (zitiert nach Graham-Clay, 2005, S.122), was den Erwartungs- und Erfolgsdruck auf den Elternabend als Veranstaltung nicht verringert.

Ein gelungener Elternabend wird die eingangs erwähnten, zumindest medial transportierten Vorbehalte der Eltern nicht vollends beseitigen können. Umgekehrt wird ein guter Auftritt das Seinige beitragen, dass sich Lehrpersonen als Vertreter einer Profession etablieren können, was einem kommunikativ respektvollen Umgang nur dienlich sein dürfte. „Lehrer sind studierte Fachleute – und es wäre wichtig, dass dieses Expertentum wieder entsprechend Anerkennung fände“, so Friedwart Storto, Schulleiter der Sekundarschule in Bubikon ZH (Ruchti, 2010). Der Elternabend bietet zumindest eine günstige Plattform, um Eltern für sich als Lehrkraft und die Schule als Institution gewinnen zu können. Damit ist die Wichtigkeit einer professionellen Kommunikation bzw. eines professionellen Auftritts gegeben. Es liegt in der Verantwortung und im Interesse der Lehrperson, bei einer Mehrheit der Zuhörerinnen (Mütter) und Zuhörer (Väter) die gewünschten Wirkungen zu erzielen. Im Zentrum steht die persönliche Legitimation, an die auch die Legitimation der Schule eng geknüpft ist.

3 Forschungsabsicht der Interventionsstudie

Wenn es mit dieser Intervention gelingt, das Belastende der Auftrittssituation vor Eltern durch Kompetenzzuwachs zu mindern und gleichzeitig die Bedeutsamkeit des Anlasses in seinen vielfältigen Dimensionen zu vermitteln, würde ein Beitrag zu bedeutsamer Elternarbeit geleistet werden.

Die Intervention verfolgt eine klare Zielsetzung:

Die durchgeführte Intervention mit den Lehrpersonen führt zur positiveren Bewertung des Elternabends durch die Eltern.

Dieses Ziel zu erreichen, würde für die ungeliebte Veranstaltung gleich in mehrfacher Hinsicht Vorteile mit sich bringen:

- Alle Beteiligten verlieren die Angst vor der Veranstaltung, die nicht mehr vorbelastet ist.
- Die Lehrkräfte ziehen mehr Informationen und Solidarität aus der Veranstaltung.
- Die Eltern sind offener und interessierter an Unterricht und Schule.
- Die Schülerinnen und Schüler profitieren von einem partnerschaftlichen Verhältnis zwischen ihren Eltern und ihrer Lehrperson bzw. ihrer Schule.

Voraussetzung dafür ist die Beschäftigung mit einigen grundlegenden Fragestellungen:

Elternabend

- Fragestellung 1: Wie steht es um die grundsätzliche Qualität der Elternabende hinsichtlich der definierten Zielwerte (vgl. Kapitel 5.3.4) in den Ebenen
 - *Sache*⁹,
 - *Beziehung*¹⁰,
 - *Selbstkundgabe*¹¹ und
 - *Appell*¹²?
- Fragestellung 2: Wie gross fällt die Differenz der Einschätzung vom ersten zum zweiten Elternabend durch die Eltern (*Fremdeinschätzung*) in den definierten Zielsetzungen aus?

⁹ *Zielformulierung:* Die Eltern müssen alle Informationen und Erklärungen verstanden haben und auf Fragen kompetente Antworten bekommen.

¹⁰ *Zielformulierung:* Die Eltern müssen spüren, dass die Lehrperson an einer guten Zusammenarbeit interessiert ist.

¹¹ *Zielformulierung:* Bei den Eltern dürfen keine Zweifel bezüglich Arbeitshaltung der Lehrperson aufkommen. Gleichzeitig müssen sie spüren, dass ihr Kind bei der Lehrperson sowohl in menschlicher wie auch in fachlicher Hinsicht in kompetenten Händen ist.

¹² *Zielformulierung:* Die Eltern müssen nach dem Elternabend wissen, was die Lehrperson von ihnen als Erziehungsberechtigten erwartet.

- Fragestellung 3: Wie gross fällt die Differenz der Einschätzung vom ersten zum zweiten Elternabend durch die Lehrpersonen (*Selbsteinschätzung*) in den definierten Zielsetzungen aus?
- Fragestellung 4: Gibt es (z.T. überdauernde) *Persönlichkeitsmerkmale* der Eltern, welche die qualitative Einschätzung des Elternabends mitbestimmend beeinflussen?

Intervention

- Fragestellung 5: Zeigt die Intervention *Wirkung* in der Auftrittskompetenz der Lehrpersonen? Werden Anregungen etc. von den Lehrpersonen umgesetzt (Wirksamkeit der Intervention)?
- Fragestellung 6: Lassen sich einzelne Variablen (allenfalls in einem minimalen Verbund von 2–3 Variablen) herauskristallisieren, denen eine hohe *Wirksamkeit* bzw. *Effektstärke* auf die definierten Zielformulierungen nachgewiesen werden kann?

4 Theoretische Bezugnahme

Wie der Titel des Kapitels zum Ausdruck bringt, besteht nicht der Anspruch, die einzelnen Theorien in ihrer ganzen Komplexität erfassen zu wollen. Dies scheint in der vorliegenden Untersuchung wenig zielführend. Vielmehr gilt es zu klären, inwiefern die Notwendigkeit einzelner theoretischer Bezüge besteht, um ein Nachvollziehen der Architektur der Untersuchungsanlage gewährleisten zu können. Grundsätzlich lassen sich die theoretischen Bezugnahmen in sieben Hauptthemenbereiche unterteilen.

- Am Anfang ist es wichtig, sich die Bedeutung der Thematik Elternabend zu vergegenwärtigen. Der Elternabend, als vermeintlich isolierte Veranstaltung, birgt ein nicht zu unterschätzendes systemisches Wirkungsfeld (vgl. Kapitel 4.2).
- Auftrittssituationen sind grundsätzlich an rhetorische und kommunikative Leistungen gebunden. Deshalb wird die *menschliche Kommunikation* in ihrer basalen Anlage diskutiert (vgl. Kapitel 4.3).
- In einer Übersicht sämtlicher kommunikativer Situationen einer Lehrperson wird der Elternabend eingeordnet. Die im Anschluss geführte Diskussion geht auf unterschiedliche *Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Kommunikationssituation* ein.
- Dem Sachverhalt, dass Eltern ihre *Bilder der Lehrkraft konstruieren* und dabei von Konfusionen angetrieben werden, wird ebenfalls ein Kapitel gewidmet.
- Immer wenn man an die Möglichkeiten der Rhetorik und Kommunikation in einer Auftrittssituation denkt, tauchen sofort *ethische Fragen* auf, gekoppelt an die Befürchtung, seine Authentizität verlieren zu können. Dass Wirkungskalkül und Authentizität sich durchaus in einem positiven Spannungsverhältnis begegnen können, wird aufgezeigt.
- Mit der vorliegenden Interventionsstudie gehen *kausale Erwartungen u.a. bezüglich der Wirksamkeit von Ausbildung* einher, welche einer theoretischen Klärung bedürfen.
- Im letzten Themenbereich wird die Nähe des vorliegenden Untersuchungssettings zur *generellen Unterrichtsforschung* thematisiert. Beiden Untersuchungsanlagen gemeinsam sind die konfrontativen Fragen und Vorbehalte.

4.1 Hinweise für die Bedeutsamkeit des Elternabends

Die Bedeutsamkeit des Elternabends soll durch vielfältige Argumentationen aus unterschiedlichen Themenbereichen unterstrichen werden. Als erste und vielleicht wichtigste Argumentation stehen die Legitimation der Schule und die damit verbundene Schulakzeptanz in der Gesellschaft. Ohne sie, einhergehend mit entsprechender finanzieller Unterstützung, würde die Volksschule ihre Basis verlieren.

Die Schule als „teuerste Veranstaltung“ der Gesellschaft (Kübler, 2015, S.15) bedarf vermehrt der Rechtfertigung, wobei sie mit Veränderungsansprüchen von unterschiedlichsten Interessenparteien konfrontiert wird. Damit sind Ansprüche all derjenigen Gruppierungen gemeint, welche Forderungen und Rechtfertigungen an die Pädagogen selbst, deren Teams und Schule tragen. Bildung wandelt sich ständig und, in jüngerer Zeit, auch in immer kürzeren Perioden. Sogar der erfolgreiche Bildungswandel steckt oft voller Paradoxien und umfasst zahlreiche Komponenten, die häufig als unvereinbar betrachtet werden. Damit

stehen Lehrpersonen heute vermehrt in der Situation, aktive Überzeugungsarbeit gegenüber externen Interessengruppen leisten zu müssen.

Es liegt in ihrer Situation begründet, dass die Elternschaft als direkt betroffene Bevölkerungsgruppe besonderes Interesse gegenüber der Schule entwickelt. Entsprechend hoch ist ihr Anteil in der Legitimationsdebatte rund um die Schule. Die Schulentwicklung, die Schulqualität und nicht zuletzt der Lernerfolg der einzelnen Schülerinnen und Schüler sind an eine Elternschaft gebunden, die der Schule positiv gegenübersteht. Hier kann ein erfolgreicher Elternabend einen entscheidenden Beitrag leisten. Dabei ist die Zusammenarbeit mit Eltern nicht etwa dem Gutdünken der Lehrperson überlassen, sondern ist Bestandteil der Anstellungsbedingungen bzw. des Auftrages und der Pflichten, wie im Folgenden gezeigt wird.

4.1.1 Legitimation und Schulakzeptanz in der Gesellschaft

Seit es die öffentliche Schule in der heutigen Form gibt, wird an ihr Kritik geübt. Wo Kritik ist, ist *Legitimation* gefragt (Oelkers, 1998, S.10ff.). Obwohl nach Oelkers (1998, S.96) die einzige Legitimation der öffentlichen Schule in der staatlichen Schulpflicht liegt, wird die Schule mit unterschiedlichsten Legitimationsansprüchen konfrontiert:

- Kostenlegitimation des gesamten Systems Schule
- Lohnlegitimation der Lehrpersonen
- Legitimation gegenüber Erziehungsberechtigten (Autorität, Vertrauen etc.)
- Legitimation gegenüber Abnehmern (Lehrbetriebe, Universität etc.)
- Legitimation gegenüber Systemträgern (Politik)
- Legitimation gegen Innen (Selbstbild der Lehrperson)

Im Bildungswesen müssen Unterrichtserfolge ausgewiesen werden. Blosser Vermutungen über die Wirksamkeit von Schulunterricht reichen nicht mehr aus, selbst wenn Pädagogen davon überzeugt sind. Kritik und Nachweisforderungen werden laut (vgl. Oelkers, 1998, S. 11).¹³

Die verschärften Finanzierungsprobleme des Sozialstaates führen zu Effizienz- und Akzeptanzkrisen gegenüber staatlichen Institutionen. Der Bildungsbereich ist davon nicht ausgenommen. Die nachhaltige Verbesserung der Qualitätsstandards und der Produktionseffizienz (*value for money*) ist deshalb im Bildungsbereich zu einem dringlichen politischen Anliegen geworden (Weiss, 2001, S.69). Die Schulen müssen fortlaufend den Nachweis erbringen, dass die hohen Kosten von bis nahezu 40% der Steuereinnahmen einzelner Gemeinden¹⁴ nicht nur Betriebskosten sind, sondern gewinnbringende Investitionen für die Zukunft.

Doch trotz aller Schulentwicklung und den Diskussionen um Kosten und Leistungen verkörpern die Lehrpersonen einen zentralen Beitrag zur Legitimation. Dalin (1999, S.50) ist überzeugt, dass die Haltung der Eltern zur Schule stark durch die mit ihnen in direktem Kontakt stehenden Lehrpersonen geprägt wird, und dies wiederum hat im politischen Zusammenhang Bedeutung für die Arbeitsbedingungen, die die Gesellschaft der Schule einräumt. Altrichter und Salzgeber sprechen in diesem Zusammenhang vom mikropolitischen

¹³ Oelkers, J. (1993): Vorlesungsskript an der Universität Bern, S. 11.

¹⁴ Stadt Schaffhausen (Einwohnerzahl: 34'630): Die Gesamtkosten für Bildung für das Jahr 2015 von Fr. 36'500'000 machen rund 31 % der Steuereinnahmen aus. (E-Mail-Auskunft von Urs Hunziker, Schulreferent, vom 21. Oktober 2016). Gemeinde Flumenthal, Kt. SO (Einwohnerzahl: 1023): Die Gesamtkosten für Bildung für das Jahr 2015 von Fr. 1'103'569 machen rund 37 % der Steuereinnahmen aus. (Telefonat Auskunft von Ulrich Dalhäuser, Finanzverwaltung der Einwohnergemeinde, vom 13. Oktober 2016).

Kräftespiel (Altrichter & Salzgeber, 1996, S.111), welches es zu beachten und zu pflegen gilt. In einem potentiell konflikthaften Raum ist es für Schulen kaum möglich, partielle Autonomie zu erlangen, ohne entsprechende Akzeptanz und Unterstützung der Elternschaft. Eine längerfristige Ausgrenzung kann dazu führen, dass Eltern sich ausserhalb der Schule organisieren und aktiv um Einfluss kämpfen. Durch die soziale Stellung und ihren Einfluss auf lokale Netzwerke sind Eltern sehr einflussreich (Altrichter & Salzgeber, 1996, S.114).

Dalin folgend muss das Ziel der Zusammenarbeit ein moralisches Engagement der Eltern sein (Dalin, 1999, S.53). Mit moralischem Engagement sind Eltern gemeint, die eine eindeutig positive Einstellung zu den Werten und Zielen der Organisation *Schule* haben. In der Regel verfügen die Eltern heutiger Schüler über mehr Erziehungswissen, bessere eigene Schulbildung und genauere, schulrelevantere Informationen als frühere Elterngenerationen. Durch die Ein-Kind-Familie bündeln sich die elterlichen Hoffnungen und Bemühungen auf ein Kind. Beides zusammen führt nach Ulich (1996, S.136) zu einem Kompetenz- aber auch Erwartungszuwachs der Eltern im Umgang mit Schulen und Lehrpersonen. Wie einleitend erwähnt, sind die Beweise für die Vorzüge von Partnerschaften zwischen Eltern und Schulen derart überwältigend, dass eine Fortsetzung der Isolation durch nichts zu rechtfertigen ist (Fullan, 1999, S.159).

4.1.2 Schulentwicklung

Bildungsreform muss in demokratischen Strukturen stattfinden, also unter der Voraussetzung von Anhörung, Rückmeldung, Partizipation und transparenten Entscheiden – einhergehend mit einer Aufwertung der Akteurschaft von Eltern und Erziehungsberechtigten, die kritische Partner sein und echte Mitspracherechte erhalten müssen (Oelkers, 2003, S.209; 217). Nach Fullan (1999, S.84; 142) ist die Schule eine *lernende Organisation*, die auf Verbündete angewiesen ist, weil die anstehenden Probleme zu schwierig sind, um sie als Institution alleine lösen zu können. Für ihn sind Bündnisse und Partnerschaften lebenswichtige Voraussetzungen, um tragfähige Entwicklung überhaupt umsetzen zu können. Es ist also unabdingbar, sich auf Ideen und Themen ausserhalb des unmittelbaren Umfeldes einzulassen, ohne dabei das Hauptziel eines besseren Lehrens und Lernens aus den Augen zu verlieren. Die lernende Organisation ist innerlich dynamisch, muss aber wohl oder übel fest mit ihrem Umfeld vernetzt sein.

Fullan sieht im kooperativen Prozess – unter anderem mit den Eltern – die einzige Möglichkeit, dauerhafte und tiefgreifende Veränderungen in der Kultur einer Schule zu bewirken (Fullan, 1999, S.135). Dabei wird bestätigt, dass die interne Entwicklung und die externe Involvierung Hand in Hand gehen müssen. Nur durch äussere Unterstützung sind Verbesserungen möglich. Nicht zuletzt rät er deshalb den Schulleitern und Lehrpersonen, sich kontinuierlich um Kontakte zum weiteren Umfeld zu bemühen.

Mit der Zunahme der Selbstständigkeit von Schulen geht ebenfalls ein erhöhter Legitimationsbedarf einher. Grundsätzlich bringt die gewonnene Autonomie den Schulen Spielraum und Freiheiten, die es zu bewahren und zu schützen gilt. Mit dieser Freiheit wird aber auch ein erhöhter Kommunikationsbedarf einhergehen. Neue, kreative Ideen werden nicht nur auf Begeisterung stossen. Von überzeugendem und wirkungsvollem Kommunizieren wird so manche Realisation von Innovationen abhängen: Autonomie erzeugt Rechenschaftspflicht (vgl. Baumert, 2001, S.17).

4.1.3 Schulqualität und Lernerfolg der Schüler

Jeder Unterricht profitiert von der *Schulnähe* der Elternhäuser der unterrichteten Schülerinnen und Schülern, weil damit zumeist proschulische Einstellungen verbunden sind (Oelkers, 2003, S.66). Ihm zufolge müssen amerikanische Verhältnisse vermieden werden, wo sich Eltern derart schulfern geben, dass sie zu Hause auf schlechte Noten nicht oder kaum reagieren und keine Vorstellung davon haben, was ihre Kinder in der Schule überhaupt tun. Natürlich können amerikanische Daten nicht einfach auf Europa übertragen werden, allerdings, so Oelkers, deuten Jugendstudien in Deutschland auf ähnliche Tendenzen hin (Oelkers, 2003, S.11).

Dagegen stellt Ulich fest, dass der Stellenwert von Schule im Bewusstsein von Eltern während der letzten Jahrzehnte deutlich gestiegen ist (Ulich, 1993, S.23; 81). Die Informiertheit der Eltern über Schule (Laufbahn, Abschlüsse, Anforderungen etc.) hat zugenommen, ebenso ihre Ansprüche in Bezug auf das für ihre Kinder erwünschte schulische Qualifikationsniveau. Etwas später in seiner Publikation wird allerdings deutlich, dass sich diese Informiertheit auf gebildete Eltern (Akademiker und höhere Beamte) beschränkt.

Mit dem Ausmass der Identifikation der Elternschaft mit der Schule wächst auch deren Schulunterstützung für ihre Kinder. Gleichzeitig wird eine positive Einstellung der Kinder zur Schule gefördert (Fend, 2004, S.59). Generell belegen Studien, dass Schulleistungen in starkem Masse extern bedingt sind (vgl. Oelkers, 2003, S.65): Soziales Milieu und Bildungsnähe sind genauso zentrale Einflussgrössen für den Schulerfolg der Kinder wie die Familie (Neuenschwander et al., 2005). Der Schulerfolg nimmt zu, wenn die Charakteristika der Schule nicht den Charakteristika des Elternhauses und des Milieus widersprechen. So wird zum Beispiel von Eltern aus unteren sozialen Schichten traditionelle Schule und konventioneller Unterricht¹⁵ bevorzugt. D. h., Innovationen müssen so kommuniziert werden, dass sie gegenüber den Elternerwartungen weder fremd noch bedrohlich wirken, sondern als Chance wahrgenommen werden (Oelkers, 2003, S.69).

Untersuchungen von Fend (2001, S.186) zeigen, dass in guten Schulen vor allem die Beziehungen zwischen den Menschen sehr gut sind. Dabei schliesst er die Eltern als Bezugsgruppe mit ein. Es bedarf einer Beziehungsarbeit, die bei den Eltern das Gefühl erzeugt, dazugehören, beteiligt zu sein, einbezogen und akzeptiert zu sein. Gelingt dies nicht, ist mit einer reduzierten Akzeptanz der Eltern zu rechnen, was die Erfüllung des Amtsauftrages erschwert. Deshalb erklärt Fend eine geschickte Gesprächsführung gegenüber Eltern zu einem von insgesamt vier zentralen Aufgabenkreisen des heutigen Lehrerseins (Fend, 2001, S.350). Er spricht gar von „sich selbst darstellen“ können. Es geht darum, dass die Lehrpersonen ernst genommen werden, dass das, was sie sagen und tun für wichtig gehalten wird.

Teachers strive to establish partnerships with parents to support student learning. Strong communication is fundamental to this partnership and to building a sense of community between home and school. In these changing times, teachers must continue to develop and expand their skills in order to maximize effective communication with parents.

(Graham-Clay, 2005, S.117)

Das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Eltern ist an guten Schulen emotional entspannt und durchweg sachbezogen (Terhart, 2001a, S.29). Erst im Zusammenspiel mit dem El-

¹⁵ Mit traditionellen und konventionellen Unterricht ist an dieser Stelle stoff- und lehrerzentrierter Unterricht gemeint

ternhaus kann die Schule gute Arbeit leisten (Dalin, 1999, S. 33). Die Lehrpersonen bemerken sehr wohl, ob das Elternhaus die Schule unterstützt (vgl. Feiman-Nemser & Floden, 1991, S. 50). Auch in Aurin (Hrsg., 1991a) belegen verschiedene Autoren¹⁶, dass die Unterstützung und Mitarbeit der Eltern ein wesentlicher Faktor hinsichtlich der Leistung der Schüler ist. Ebenfalls auf internationale Studien verweist Lehmann (2012a). Er stellt fest, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule vor allem dann von Erfolg gekrönt ist, wenn eine gemeinsame Fokussierung auf den Bildungsprozess des Kindes geschieht.

4.1.4 Elternabend als Stressfaktor

Wie andere empirische Untersuchungen zeigen, werden Elternabende von Lehrpersonen als ungewisse und bedrohliche Situationen erlebt, welche Angst erzeugen können (vgl. Ulich, 1996, S. 139ff.). Von zwanzig und mehr Erwachsenen beobachtet, gefragt, vielleicht gar kritisiert zu werden, ist ein nicht zu unterschätzender Stressfaktor. Zusätzlich erschwerend wirkt dabei der wahrgenommene Verlust von Prestige und Status (vgl. Kramis-Aebischer, 1995, S. 96). Ulich stellt die Ursache der Angst und Unsicherheit der Lehrperson vor Eltern in Abhängigkeit zur sozialen Distanz (Ulich, 1996, S. 139). Damit ist der Statusunterschied zwischen den Beteiligten gemeint. Je höher der Elternstatus, desto wahrscheinlicher oder intensiver die Angst der Lehrperson beim Elternabend. Feiman-Nemser und Floden stützen die Erklärung Ulichs und ergänzen, dass aus der Sicht der Lehrperson unberechtigte Erwartungen der Elternschaft ebenfalls Angstgefühle auslösen können (Feiman-Nemser & Floden, 1991, S. 50).

Ulich (1996, S. 140ff.) erstaunt die Angstentwicklungen wenig, wenn man sich die mangelnde Ausbildung auf die Situation des Elternabends vor Augen führt. Besonders deutlich wurde die Problematik des Ausbildungsdefizits, seit die Autoritätsbeziehung zwischen Schule und Eltern in Frage gestellt wurde. Nach Oelkers' Ansicht erzeugt die Berufswelt ständig Probleme, die von der Ausbildung nicht annähernd antizipiert werden (Oelkers, 2003, S. 124): Was gebraucht wird, fehlt, und umgekehrt kann schlecht genutzt werden, was vorhanden ist. Die Fort- und Weiterbildung hat bedarfs- und nicht bedürfnisorientiert zu sein. Nicht individuelle Bedürfnisse, sondern schulischer Bedarf muss in Rechnung gestellt werden. Dies setzt aber eine regelmässige Erhebung des Qualifizierungsbedarfes voraus. Oelkers fordert in diesem Kontext eine starke Schulleitung, die tatsächlich für eine Personalentwicklung sorgen kann (Oelkers, 2003, S. 142).

4.1.5 Pflichtauftrag/Gesetz

In immer mehr Bildungsgesetzen ist der neue Kommunikationsauftrag der Lehrpersonen gegenüber der Elternschaft auch ausdrücklich festgehalten. Zum Beispiel wird in einem Beschluss des Erziehungsrates des Kantons Schaffhausens vom 6. Mai 1998 betreffend Amtsauftrag der Lehrkräfte explizit auf die eingeforderte Kommunikation (Schnittstellengespräch) mit Eltern hingewiesen. Dieser Beschluss stützt sich auf das Schulgesetz (SHR 410.100: Schulgesetz, Art. 20). Im Kanton ZH sind im Lehrpersonalgesetz (412.31) vom 10. Mai 1999 unter Pflichten/Berufsauftrag Art. 18 und im Kanton Bern unter dem Gesetz

¹⁶ Aurin präsentiert Studien (bzw. Metastudien) zu Wirksamkeitsforschungen und Schulqualitätsstudien in den Vereinigten Staaten, Grossbritannien und Deutschland (vgl. Aurin, 1991b; Austin & Holowenzak, 1991; Purkey & Smith, 1991; Reynolds, 1991; Spinks & Caldwell, 1991; Wickstrom, 1991)

über die Anstellung der Lehrkräfte in Kapitel IV, Rechte und Pflichten, Art. 17 vom 20. Januar 1993 ebenfalls entsprechende Hinweise zu finden.

Die Kommunikation mit der Elternschaft wird je nach Kanton über unterschiedliche Gesetzgebungen eingefordert. Teilweise passiert dies über die Schule als Institution oder über den Funktionsbeschrieb der Lehrperson. Auf jeden Fall wird die Kommunikation als Verbindlichkeit definiert, deren Erfüllung eingefordert wird.

Die fünf ins Feld geführten Themenschwerpunkte zeigen deutlich auf, wie relevant eine erfolgreiche Kommunikation mit den Eltern für die Institution Schule, für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und nicht zuletzt für die Lehrperson selbst ist. Entsprechend Gewicht bekommen die kommunikativen Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden schon bei der Eignungsabklärung. Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit können während der Ausbildung weiterentwickelt und verfeinert, nicht aber von Grund auf erlernt werden. Grundsätzlich baut die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule in Schaffhausen als Kooperations- und Kommunikationsschule der Pädagogischen Hochschule Zürich auf zwölf Standards auf.¹⁷ Die im Kapitel angesprochen Themenfelder tangieren mindestens vier dieser Standards:

Standard V: Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld

Die Lehrperson kooperiert mit ihrer Schulklasse, den Eltern, den Kolleginnen und Kollegen, vorgesetzten Instanzen und allen weiteren am Schulfeld Beteiligten und partizipiert an der Bearbeitung schulbezogener Aufgaben. Sie trägt dazu bei, ein unterstützendes soziales Umfeld zu schaffen, in dem eine von Vertrauen, gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägte Arbeits-, Lern- und Lebenskultur entstehen kann.

Standard VI: Kommunikation

Die Lehrperson kennt Grundlagen von Kommunikation und kommunikativem Handeln. Sie verwendet ihr Wissen über Sprache und kommunikatives Handeln, um Lernen und den gegenseitigen Austausch zu fördern.

Standard X: Schule und Gesellschaft

Die Lehrperson weiss, dass das Gesamtsystem Schule in der Dynamik unterschiedlicher Realitäten und Ansprüche steht. Sie handelt in diesem Kontext überlegt und rollenbewusst, unter Berücksichtigung ethischer und rechtlicher Normen sowie demokratischer Grundsätze.

Standard XI: Schule als Organisation

Die Lehrperson verfügt über ein systemisches Verständnis der Schule als Organisation. Sie gestaltet die Schule als Ort des Lernens in gemeinsamer Verantwortung mit Kolleginnen, Kollegen und weiteren beteiligten Personen.

(Pädagogische Hochschule Schaffhausen, 2011, S. 1 f.)

4.2 Der Elternabend als integraler Teil des systemischen Umfelds Schule

In Luhmanns soziologischem Systemverständnis bildet die Gesellschaft und die sich darin abspielende Kommunikation die Basis seiner Überlegungen (vgl. Reese-Schäfer, 1999). Es würde zu weit führen, die Ideen Luhmanns hier ausführlich zu diskutieren. Im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit sind vor allem seine Aussagen zum Verstehensprozess der Kommunikation spannend. Dabei führt Luhmann (2002, S. 288ff.) Systemtheorie und Kom-

¹⁷ Pädagogische Hochschule Schaffhausen: Die Standards beschreiben die Anforderungen an Lehrpersonen, die neu in den Beruf einsteigen.

munikationstheorie zusammen und spricht von einer „Kommunikation als Operation“, die er in Anlehnung an Karl Bühler in drei Teilbereiche unterteilt:

- Information,
- Mitteilung und
- Verstehen.

Im Verstehen wird die *Verbindung* zwischen Information und Mitteilung geleistet, und zwar weitgehend über Sprache. Wenn Kommunikation läuft, kann davon ausgegangen werden, dass ausreichendes Verstehen, inklusive Missverständnisse, vorhanden ist (Luhmann, 2002, S.300). Nach Luhmann würde sowohl ein völliges Nicht-Verstehen wie auch ein absoluter Konsens die Kommunikation zum Erliegen bringen. Ein gewisser Grad an Unverständnis wirkt quasi als Motor der Kommunikation und ist notwendige Voraussetzung, um Umwelt und System anhand allfälliger Unterschiede überhaupt erst erkennen zu können. Das heisst, Systeme lassen sich nur durch ihre Ungleichheit, ihre Andersartigkeit zu anderen Systemen sichtbar machen. Der Antrieb zur Konstruktion von Umwelt und System entsteht durch wahrgenommene Differenz, welche erst durch Kommunikation sichtbar wird. Sobald Kommunikation unter Menschen stattfindet, entstehen soziale Systeme (Luhmann, 2005, S.10).

Im Rahmen des Elternabends ist ein vollständiger Konsens, der die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen zum Erlahmen bringen würde, eher unwahrscheinlich. Hingegen hat die Lehrperson darauf zu achten, dass die Verstehensprozesse bei der Elternschaft nie unter eine kritische Grenze fallen, wenn sie deren Verabschiedung aus der Kommunikation vermeiden will. Für Luhmann ist der Verstehensprozess ein systeminterner, autopoietischer Vorgang, der seinen Antrieb ausschliesslich in der wahrgenommenen Differenz zweier Systeme hat (Luhmann, 2002, S.296). Hier schafft Luhmann eine Differenz zu Vertretern des radikalen Konstruktivismus, bei denen die Energie zum Konstrukt von der Person ausgeht. Nach Fend (2006, S.129) gibt es für Luhmann keine direkten Kausalitäten zwischen System und Umwelten, sondern lediglich Austauschprozesse, die über die Repräsentation der Umwelten in den jeweiligen Interaktionspartnern laufen. Die jeweiligen Systeme können sich nur selbst entwickeln: *Sozialisation ist immer Selbstsozialisation*.

Nach Ulich (1993, S.20) begegnen sich bei einem Elternabend zwei Subsysteme dieser Gesellschaft. Auf der einen Seite steht die Schule und auf der anderen Seite die Familie. Der Elternabend und die darin stattfindende Kommunikation bildet quasi die Schnittstelle dieser Subsysteme.

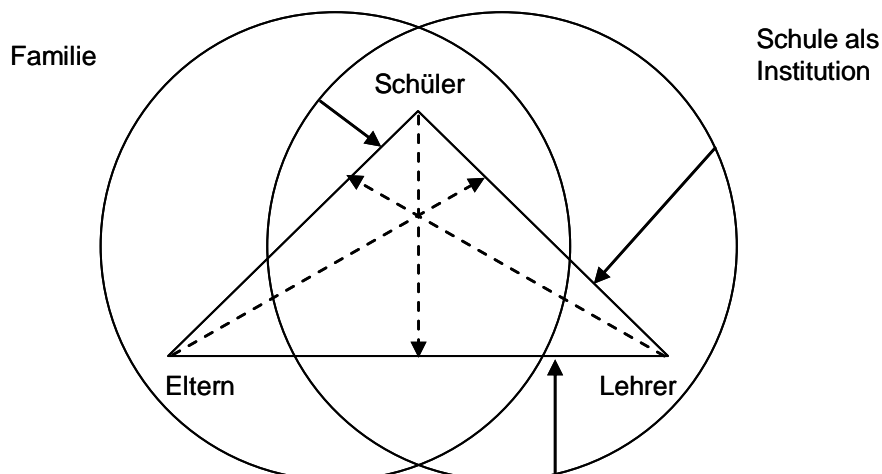


Abb. 4.1: Schule als Familienproblem (Ulich, 1993, S.20)

Der Schüler als Teil der Schnittmenge der beiden Subsysteme gehört zur Familie *und* zur Schule.¹⁸ Das Dreieck zwischen Schüler, Eltern und Lehrer bildet die zentralen sozialen Beziehungen schematisch ab: Eltern-Schüler, Lehrer-Eltern, Schüler-Lehrer. Die ausgezogenen Pfeile zwischen dem Schule-Kreis und dem Beziehungsdreieck sollen andeuten, dass die Schule als Institution die Beziehung zwischen den Beteiligten beeinflusst. Der unmittelbare Einfluss der Schule auf Schüler und auf Lehrer bleibt hier unkommentiert. Im Zentrum des Interesses steht der institutionelle Einfluss von Schule auf die sozialen Beziehungen Eltern-Schüler und Eltern-Lehrer.

Ulich nennt einige markante institutionelle Gegebenheiten, welche die fokussierten Beziehungen prägen:

1. Die neunjährige Schulpflicht ist für Schüler und Eltern bindend. Die Familie hat sich an die zeitliche Organisation der Schule (Schul- und Ferienzeiten) zu richten, was unter Umständen zu Belastungen im Familienleben führen kann.
2. Da die Schule Qualifikations- und Berechtigungsnachweise ausstellt, besteht zwischen Schule und Familie ein Kompetenz- und Machtgefälle, das sich in den Beziehungen Lehrer-Eltern und Lehrer-Schüler bemerkbar macht.
3. Kontakte zwischen Eltern und Lehrpersonen werden zeitlich von der Lehrperson festgelegt und finden in der Regel in der Schule statt. Für die meisten Eltern bringt die Situation Abhängigkeits- oder Unterlegenheitserfahrungen mit sich. Auch die positive Bestätigung, die Eltern „guter“ Schüler durch den Lehrer erfahren können, stellt eine Form von Abhängigkeit dar.
4. Leistungsanforderungen bestimmen nicht nur die innerschulische, sondern in erheblichem Mass auch die ausserschulische Tätigkeit der Schüler und tangieren somit die Familie. Insbesondere die elterliche Mithilfe bei den Hausaufgaben führt immer wieder zu belastenden Situationen zwischen Eltern und Lehrpersonen.
5. Orientiert sich die elterliche Zuwendung und Anerkennung zum Kind an den schulischen Leistungen, wird die Beziehungsqualität eingeengt und reduziert.

(vgl. Ulich, 1993, S. 21 ff.)

Die gestrichelten Pfeile von den Ecken des Dreiecks zu den gegenüberliegenden Seiten zeigen potentielle Einflüsse im Sinne von Beziehungszusammenhängen. Dabei geht Ulich (1993, S. 22) von folgenden grundlegenden Annahmen aus:

- Eltern beeinflussen die Lehrer-Schüler-Beziehung.
- Schüler beeinflussen die Eltern-Lehrer-Beziehung.
- Lehrer beeinflussen die Schüler-Eltern Beziehung.

Die Annahmen sind deshalb plausibel, weil in Gesprächen zwischen Eltern und Schülern oft über Lehrer, und in Kontakten zwischen Lehrern und Eltern vor allem über Schüler geredet wird. Eher selten werden Eltern zwischen Lehrern und Schülern zum Gesprächsthema. Sozialpsychologisch gesehen ist wichtig zu wissen, dass in diesen Gesprächen nicht nur Informationen, sondern auch Erwartungen vermittelt werden. So erhalten Eltern durch Erzählungen ihrer Kinder ein mehr oder weniger differenziertes Bild von der Lehr-

¹⁸ „Das Kind verbindet die beiden Lebensbereiche Schule und Elternhaus, da es sich als einziges in beiden bewegt, und prägt so mit den Berichten über die Schule daheim oder auch über das Elternhaus in der Schule ganz entscheidend die Vorstellungen, die man darüber hat“ (Lehmann, 2012b, S. 7).

person. Vor allem zu Beginn eines Schuljahres fragen Eltern ihre Kinder oft nach den Lehrern (Ulich, 1993, S.23). Etwas weniger Einfluss auf die Meinungsbildung der Eltern haben Kinder, deren ältere Geschwister vom gleichen Lehrer unterrichtet wurden, da sie bei den Eltern auf ein bereits gefestigtes Lehrerbild treffen (Ulich, 1993, S.24). Wie in Untersuchungen (Ulich, 1993, S.25) nachgewiesen wurde, zeigen sich in den meisten Schülerurteilen über Lehrpersonen sowohl positive als auch negative Aspekte. Ähnlich ambivalent wird das Lehrerbild der Eltern sein, das sie durch ihre Kinder vermittelt bekommen. Gerade deswegen kommt den realen Eltern-Lehrer-Kontakten beim Elternabend eine grosse Bedeutung zu.

Das Modell des Bildungswesens der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ist als „Input-Process-Output“-Struktur konzipiert und überzeugt durch seine systemische Vereinfachung.

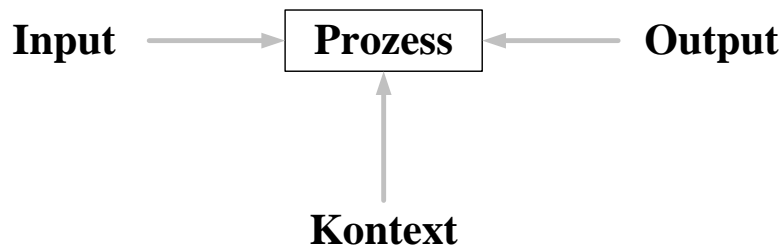


Abb. 4.2: Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler (Fend, 2004, S.19)

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung ist der Kontextfaktor von besonderem Interesse. Er umfasst nach Fend kulturelle, politische, wirtschaftliche und sozialstrukturelle Besonderheiten, repräsentiert aber auch Handlungsbedingungen für die Wirksamkeit der im System agierenden Akteure (vgl. Fend, 2004, S.19). Der Akteur handelt immer in einem Umfeld. Er wird aus ihm „versorgt“ und er speist „Erträge“ zurück. Im Rahmen des Elternabends nimmt die Lehrperson über die Eltern indirekt Einfluss auf die unterschiedlichen Kontextfaktoren der Schule und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Fend (2004, S.21) weist weiter darauf hin, dass sich unterschiedliche Schulleistungen durch Kontextfaktoren erklären lassen, die ihren Ursprung ausserhalb des Bildungswesens haben (vgl. Kapitel 4.1.3).

Altrichter und Salzgeber (1996, S.113) sprechen in ihrem systemischen Verständnis von *mikropolitischen Prozessen*, von denen Organisation oder Schulentwicklung abhängen. Dabei ist der Beziehungspflege potentieller und aktueller Koalitionspartner besondere Beachtung zu schenken. Gegner sollen unter Kontrolle gehalten werden, Autoritäten in die Nähe der eigenen Person gebracht und informelles Meinungsmanagement über den eigenen Status und die herrschende Definition der Organisation betrieben werden.

Fullan bezeichnet, wie oben erwähnt, die Schule als *lernende Organisation*. Die fundamentale Erkenntnis, die sich aus einem systemischen Denken ergibt, ist, dass Bündnisse lebenswichtig für lernende Organisationen sind (Fullan, 1999, S.144; 156). Nach Dalin (1999, S.258) ist die Schule nicht für sich selbst da. Erst wenn die internen Ideen und Entwicklungen mit den Visionen konfrontiert werden, an denen sich die Gesellschaft orientiert, wird eine Innovation möglich.

Für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit ist der Ansatz der *systemischen Psychologie* besonders interessant. Flammer (2003, S.220) erläutert zweierlei Definitionen:

- Nach der einen Definition ist systemische Psychologie gekennzeichnet durch die besondere Aufmerksamkeit auf systemische Zusammenhänge (multiple Vernetzung, Rückkoppelung, Gleichgewicht, Beliebigkeit und Notwendigkeit der sog. Interpunktion, Zirkularität statt Linearität der Zusammenhänge).
- Die zweite Definition beschränkt systemische Psychologie auf soziale Systeme, die kommunikationstheoretisch beschrieben werden. Verhalten ist dann bedingt durch bestimmte Kommunikationstypen und Kommunikationsinhalte (verbale und nonverbale, Sach-, Beziehungs-, Metakommunikation).

Die beiden Definitionen bedingen sich nicht notwendig gegenseitig, treffen aber häufig beide zu. Der permanente und vielseitige Legitimationsanspruch fordert die Schule und mit ihr die Lehrerschaft heraus. Die Legitimation geschieht dabei nicht über Schulkinder, sondern über erwachsene Personen. Im Kontext der Berufsausübung einer Lehrperson kommt es vor allem beim Elternabend zu einer Begegnung zwischen Erwachsenen. Der Elternabend ist somit eine wichtige Plattform, auf der Legitimationsprozesse in Gang gesetzt werden. Konkret heisst das, die Lehrpersonen müssen sich bewusst sein, dass sie bei jeglichen Auftritten vor externen Interessengruppen nicht nur für ihre persönliche Legitimation, sondern auch für die Legitimation eines ganzen Berufsstandes werben (vgl. Kapitel 4.1.1). Obwohl dieser Berufsstand nach Terhart (2001b, S. 95) kein individuelles, sondern ein kollektives Phänomen darstellt, ist er keine unbeeinflussbare, autonome Grösse. Jede Lehrperson trägt mit ihrem Auftritt zum Status dieses Berufsstandes bei. In diesem Sinne ist hier der Terminus *professionell* zu verstehen; die Profession, den Berufsstand vertretend. An die Legitimation des Berufsstandes ist schlussendlich die Legitimation des ganzen Schulsystems geknüpft.

Der Elternabend als kommunikativer Austauschprozess bildet quasi die Nahrung für eine Selbstreferentialität, die in eine Selbstsozialisation mündet. Um beim Bild der Nahrung zu bleiben, scheint es für die Gesundheit eines Menschen von entscheidender Bedeutung, welche Nahrungsmittel er dem Magen zuführt. Der Prozess der Verdauung und Energiegewinnung bleibt zwar autonom, kann aber in seiner Qualität indirekt beeinflusst werden. Keinem Magen gelingt es, einseitige Ernährung durch Selbstorganisation zu kompensieren. Das Nahrungsangebot bestimmt so zumindest indirekt das Produkt, die Qualität der Energiegewinnung. Von einer ähnlichen indirekten Einflussnahme durch Kommunikation beim Elternabend gehen wir im vorliegenden Forschungskonzept aus. Wörter, Sprache, Zeichen verbaler und nonverbaler Art bilden die geistige Nahrung für den autonomen Prozess der Autopoiesis.

Selbst im konstruktivistischen Verständnis einer individuellen Konstruktion glauben wir an Voraussetzungen, die eine solche Konstruktion günstig beeinflussen können, ohne von garantierten Kausalitäten ausgehen zu können.

Betrachtet man Schule nicht einfach als geschlossenes System, sondern in ihren Beziehungen nach innen und aussen, kann weder mit einer gradlinigen noch mit einer uneingeschränkten Wirksamkeit gerechnet werden (Oelkers, 2003, S. 64). Offene Systeme sind von aussen beeinflussbar, können gleichzeitig aber auch nach aussen wirken. Die Schweizer PISA-Daten sowie die Daten aus deutschen Studien zeigen deutlich, dass Schulen stark von Umweltfaktoren abhängig sind, selbst aber auch eine starke Einflussgrösse darstellen (Oelkers, 2003, S. 65).

Unterstützung erhält Oelkers durch Boos et al. (2004, S.34), die den systemtheoretischen Ansatz in der Essenz als eine Verschiebung des Denkansatzes von Kausalketten und Momentaufnahmen zu Beziehungen und prozesshaften Veränderungen sehen.

Die Schule als Institution ist ohne Zweifel ein lebendiges und offenes System, das in eine Umwelt (ebenfalls ein systemisches Gebilde) eingebettet ist. Darin lassen sich eine Vielzahl von Subsystemen erkennen. Als System war die Schule lange Zeit praktisch resistent gegen Einwirkungen von aussen. Veränderungen wurden von innen her definiert. Diese Autonomie war nur durch ein unangefochtenes Selbstverständnis möglich. Die Schule und ihre Systemträger (Lehrpersonen) wirkten dadurch kraftvoll und praktisch unantastbar. Der Auftraggeber, der Entwickler, der Umsetzer und der Kontrolleur war immer dieselbe Person bzw. Schule.

Das einst fast geschlossene System *Schule* verlor in den letzten Jahren an Souveränität im Sinne von Unantastbarkeit. Nicht mehr tradierte Meinungen sind gefragt, sondern wissenschaftlich gestützte Aussagen. Nicht mehr erhoffte Wirkungen sind von Interesse, sondern ausgewiesene Leistungen. Die Öffentlichkeit fragt nicht mehr, sondern fordert ein. Der zunehmende Versuch umliegender Systeme, auf die Institution Einfluss zu nehmen, ist markant. Schulen reagieren aber auf Aussenforderungen selektiv, da sie nur das aufnehmen können, was zum *System Schule* passt (vgl. Oelkers, 1998).

Ähnlich denkt Dalin, wenn er sagt, dass sich die Schule zu jeder Veränderung – gleichgültig ob sie auf Forderungen von innen oder von aussen zurückgeht – aufgrund ihrer Werte, Voraussetzungen und Bedürfnisse ein Urteil bilden wird (Dalin, 1999, S.259). Für Veränderungen, deren Notwendigkeit sie nicht sieht, engagiert sie sich symbolisch, indem sie offiziellen Forderungen lediglich „gehört“. Auch im Kontext von Systemtheorie wird also deutlich, wie wichtig ein erfolgreicher Elternabend für die Schule ist.

4.3 Grundsätzliches zur menschlichen Kommunikation

Die Definition der menschlichen Kommunikation fällt in der umfangreichen Literatur sehr vielfältig aus. Mehr oder weniger allen gemein ist die Vorstellung, dass es sich bei der Kommunikation um einen Austausch von Informationen handelt. Stellvertretend dafür formuliert Zittlau (1996, S. 11): „Jeder Austausch von Informationen heisst Kommunikation.“ Darüber hinaus ist nur selten ein Konsens auszumachen, was wenig erstaunt, wenn man bedenkt, wie vielfältig die Kommunikationsforschung ist. Kaum an einen anderen Forschungsgegenstand werden so unterschiedliche Forderungen bzw. Erwartungen herangetragen.

Wie in der Einführung zu Kapitel 4 erwähnt, kann es nicht der Anspruch dieser Arbeit sein, eine umfassende Aufarbeitung aller Kommunikationstheorien zu leisten. Auch ist es nicht möglich, alle interdisziplinären Bezüge des Themas aufzuzeigen, ohne im schlechten Sinn des Wortes enzyklopädisch zu werden. Es geht vielmehr darum, aus der Fülle der angebotenen und praktizierten Kommunikationstheorien diejenige auszuwählen, die der Zielerreichung der Arbeit am dienlichsten scheint. Meine Aufmerksamkeit richtet sich auf die interpersonale Kommunikation, also den Austausch zwischen mindesten zwei Menschen. Von besonderem Interesse ist die nonverbale Kommunikation, da sie ein zentraler Bestandteil der Videoauswertung darstellt.

Immer wieder wird mit grosser Anstrengung versucht, die Komplexität der interpersonalen Kommunikation fassbar zu machen, zu systematisieren und zu schematisieren. Dabei muss festgehalten werden, dass es nicht unwesentlich ist, ob sich ein Psychologe, ein Soziologe, ein Ethnologe oder ein Linguist – um nur einige zu nennen – des fokussierten Forschungsgegenstands annimmt. Intentionen und Zielsetzungen divergieren teilweise stark. Stehen in

der Psychologie beispielsweise therapeutische Fragestellungen im Vordergrund, könnten es in der Ethnologie kulturgeschichtliche oder in der Linguistik grammatikalische Fragestellungen sein. Die Soziologie zum Beispiel bevorzugt anstelle von Kommunikation den Begriff Interaktion, weil ein Austausch von Informationen immer auch eine soziale Handlung darstellt. Eine Interaktion ist aus soziologischer Sicht jede Verhaltensweise, die Bezug auf das Verhalten eines andern nimmt.¹⁹ Beim Vergleichen der fachspezifischen Definitionen fallen Parallelitäten auf, die sich gelegentlich nur in Nuancen unterscheiden. Aber gerade darin liegt die Herausforderung der Kommunikationsforschung. Gerade diese vermeintlichen Nuancen gewinnen je nach Optik enorm an Bedeutung, verhindern aber gleichzeitig den wiederkehrenden Anspruch auf Vereinheitlichung der Terminologie.

4.3.1 Verbale und Nonverbale Kommunikation

Watzlawick, Beavin und Jackson (2003, S.22) erfassen die menschliche Kommunikation mit einer Dreiteilung: nämlich Syntaktik, Semantik und Pragmatik. Für die Syntaktik²⁰ interessiert sich der Informationstheoretiker. Er beschäftigt sich mit der Nachrichtenübermittlung und deren allfälligen Problemen (Code, Kanäle, Kapazität, Rauschen und andere statistische Eigenschaften der Sprache). Diese Probleme haben praktisch nichts mit der Bedeutung der verwendeten Symbole zu tun. Die Bedeutung der Symbole ist das Hauptanliegen der Semantik. Theoretisch lassen sich Symbolserien mit syntaktischer Genauigkeit übermitteln, bleiben aber unverstanden, wenn sich Sender und Empfänger nicht im Voraus über deren Bedeutung geeinigt hätten. Jede Kommunikation beeinflusst das Verhalten des Gegenübers, und dies ist der pragmatische Aspekt. Was theoretisch noch als klare begriffliche Trennung möglich ist, erweist sich in der Praxis aber als wechselseitig voneinander abhängige Beeinflussung.

Die *Syntax* entspricht der mathematischen Logik, die *Semantik* der Philosophie und die *Pragmatik* der Psychologie, dem sprachlichem Handeln. Insofern wird die vorliegende Arbeit alle drei Gebiete berühren.

Ohne Semantik kein Informationsaustausch. Nur wird nicht immer ein Symbol im Sinne des Senders dekodiert, was zu Missverständnissen führen kann. Die Bedeutung der Symbole ist kontextabhängig und ihre Entschlüsselung an Erwartungshaltungen geknüpft. Die Erwartungshaltung wiederum beeinflusst die Wahrnehmung und schlussendlich die Interpretation der Symbole. Dies musste schmerzlich ein Schweizer Bankier in deutschen Diensten erfahren, als er nach einem Prozesserfolg mit dem Victory-Zeichen für ziemliches Entsetzen sorgte.²¹ Diese Form des Ausdruckes wurde im vorhandenen Kontext als arrogant, unpassend und unsensibel ausgelegt.

Die Pragmatik als Möglichkeit der zielgerichteten Verhaltensbeeinflussung ist grundsätzlich der Nährboden jeglichen Schaffens an der Kommunikation. Laut Boole ist ein Kalkül „[...] eine Methode, die auf der Verwendung von Symbolen beruht, deren kombinatorische Gesetze bekannt und allgemein sind und deren Resultate eine eindeutige Auslegung

¹⁹ „Unser Verhalten in den jeweiligen Situationen löste eine angenehme oder unangenehme Reaktion aus und wir haben so gelernt, zu unserem Nutzen zu kommunizieren“ (Schulz, Hesebeck & Lilitakis, 2007, S. 62).

²⁰ Nicht zu verwechseln mit dem linguistischen Begriff „Syntax“.

²¹ Josef Ackermann (damaliger CEO der Deutschen Bank) macht das Victory-Zeichen vor Prozessbeginn am 21. Januar 2004. <http://boerse.ard.de/boersenwissen/boersengeschichte-n/ackermanns-victory-zeichen-schreib-t-geschichte100.html> (Zugriff: 30.10.20016).

gestatten“ (Watzlawick et al., 2003, S.41). Meine Arbeit baut ebenfalls auf dem Bewusstsein dieser Möglichkeit, die es im Sinne der Zielerreichung eines Elternabends auszu-schöpfen gilt.

„Die Pragmatik der menschlichen Kommunikation ist eine Wissenschaft in den Kinderschuhen, die noch weit davon entfernt ist, ihre eigene brauchbare Sprache entwickelt zu haben.“

(Watzlawick et al., 2003, S. 13)

Unter den Terminus *nonverbale Kommunikation* werden sowohl sichtbare Verhaltensweisen wie Gestik und Mimik als auch hörbare Verhaltensweisen wie Sprechstil und Stimmqualität subsumiert. „Persönlichkeit kann man interpretieren als ein Enkodieren und Dekodieren von im Wesentlichen nonverbalen Signalen“ (Argyle, 1979, S.132). Interaktion findet in hohem Mass nonverbal über unseren Körper statt.²² Ähnlich der verbalen Kommunikation fehlt eine einheitliche Terminologie. Begriffe wie *außersprachliche*, *nicht-linguistische*, *paralinguistische* oder *avverbale* Kommunikation stehen für denselben Inhalt. Die terminologische Vielfalt ist nicht zuletzt auf die geschichtliche Entwicklung der nonverbalen Kommunikationsforschung zurückzuführen.

Die aktuelle Forschung ist weitgehend von zwei Verhaltenswissenschaften geprägt. Zum einen durch die linguistisch-anthropologisch orientierte Forschungsrichtung, welche die Parallelität verbaler und nonverbaler Signale betont und vorwiegend linguistische Methoden und Beschreibungsansätze verwendet. Zum anderen die ethologisch-psychologisch orientierte Forschungsrichtung mit starkem Interesse an der Ausdrucksfunktion nonverbaler Verhaltensweisen und ihrer diagnostischen Verwendbarkeit.²³ Aus diesen unterschiedlichsten Traditionen und Präferenzen erwachsen Unterschiede im Forschungsansatz. Unterschiedlichste Autoren und Forscher versuchen, mit neuen Klassifikationssystemen der terminologischen Vielfalt Herr zu werden, und kreieren in der Regel abermals neue Wort-schöpfungen.

Scherer und Walbott (1984, S.25ff.) gelingt eine Systematisierung der Funktionen nonverbaler Verhaltensweisen, welche als theoretischer Unterbau nützlich scheinen. Dabei fokussieren sie die Beziehung zwischen verbalen und nonverbalen Komponenten im Dialog und unterscheiden dabei, ähnlich wie Watzlawick, Beavin und Jackson, drei Hauptdimensionen: eine *parasyntaktische*, eine *parasemantische*, und eine *parapragmatische* Dimension.

In der *parasyntaktischen* Dimension werden zwei wesentliche Funktionen unterschieden: Zum einen die Segmentation, das *timing* und *spacing* des Sprechflusses durch Sprechtempo und Pausen. Zum anderen die Synchronisation der Verhaltensweisen in verschiedenen Kommunikationskanälen. Dabei untersucht man eine Regelmäßigkeit – ähnlich der Syntax –, bei der zum Beispiel nonverbale Zeichen das Auftreten verbaler Zeichen ankündigen können.

Die *parasemantische* Funktion umfasst die Beziehung spezifischer nonverbaler Verhaltensweisen zu deren Bedeutungsinhalten und wird in vier Unterkategorien differenziert:

²² „Ein Orator hat seinen Körper nicht nur dabei, vielmehr ist der Körper selbst das wichtigste Medium für das Übermitteln des Textes an die Zuhörer“ (De Luca-Hellwig, 2016, S.3).

²³ „Die Lüge huscht übers Gesicht – eine neue Software will Angeklagten vor Gericht entlarven“, Artikel aus der Sonntagszeitung vom 10. Januar 2016. Das FACS (Facial Action Coding Systems) ursprünglich vom US-Psychologen Paul Ekman entwickelte und u. a. von Jennifer Hofmann, Psychologin an der Universität Zürich, weiterentwickelte Verfahren dient dazu, sämtliche Muskelbewegungen und Regungen im Gesicht zu katalogisieren. In einem zweiten Schritt ordnet das System einer Emotion gewisse Gesichtsbewegungen zu.

Substitution, Amplifikation, Kontradiktion und Modifikation. Bei der Substitution sind keine begleitenden Verbaläusserungen nötig, da der Bedeutungsinhalt direkt durch ein non-verbales Zeichen übermittelt wird. In der nonverbalen Kommunikationsforschung werden sie auch als *Embleme* bezeichnet. Klassisches Beispiel in unserem Kulturkreis ist der gestreckte Zeigefinger als Mahnfinger. Es gibt auch eine Reihe von Emblemen, welche erst durch das Vorhandensein eines Sprachzeichens für den auszudrückenden Bedeutungsinhalt möglich wurden. Den Zeigefinger und Daumen zu einem „O“ Formen, um damit dem Küchenchef auf Distanz die Begeisterung über seine Kochkünste zum Ausdruck zu bringen, gehört ebenso wie das bereits erwähnte „V“ für Victory in die Kategorie der Embleme. Embleme lassen sich in Videoaufnahmen exzellent verifizieren. Mit Amplifikation ist die gleichzeitige nonverbale Unterstützung, Illustration, Verstärkung und Verdeutlichung der sprachlichen Äusserung gemeint. Anders verhält es sich bei der Kontradiktion. Hier liegt ein Widerspruch zwischen dem Bedeutungsgehalt der verbalen und der nonverbalen Verhaltensweisen vor. Schulz von Thun (1990, S.35 ff.) spricht dabei von inkongruenter Nachricht. Inkongruent ist die Nachricht dann, wenn verbale und nonverbale Äusserung nicht denselben Bedeutungsinhalt implizieren. In diesem Moment wird die nonverbale Kommunikation als die glaubwürdigere eingestuft, weil angenommen wird, dass bestimmte non-verbale Verhaltensweisen schwerer zu manipulieren sind als das Sprechverhalten.²⁴ Bei der Modifikation geht es darum, den Inhalt einer verbalen Äusserung durch nonverbale Zeichen abzuschwächen oder leicht zu modifizieren.

Bei der *parapragmatischen* Dimension wird zum Unterschied zu den beiden anderen Dimensionen (Ausnahme: Substitution) nicht unbedingt eine verbale Äusserung vorausgesetzt. Scherer (1984) spricht von Ausdrucksfunktion (Expressionsfunktion) und meint damit über ein ganzes Gespräch hinweg dauerhafte Persönlichkeitsmerkmale. Als Mensch übermittle ich mehr oder weniger festgelegte Signale zu meiner Persönlichkeit. Informationen wie Alter, Geschlecht und Körperbau benötigen keine speziellen Signale (Argyle, 1979, S.131). Heute werden selbst diese scheinbar festgelegten Signale manipuliert, mitunter mit chirurgischen Eingriffen (z.B. Botox). Als Antrieb für solche Massnahmen können das persönliche Aufrechterhalten eines befriedigenden positiven Selbstbildes sein oder der gesellschaftliche Druck, jung und dynamisch aussehen zu müssen. Wie auch immer. Es zeigt auf jeden Fall die Bedeutsamkeit dieser nonverbalen Attribute im gesellschaftlichen Wettbewerb.

Des Weiteren gibt es eine *Reaktionsfunktion*, die konkreten Reaktionen auf eine Sprechäusserung des Dialogpartners. Hier werden drei Typen nonverbaler Signale unterschieden:

- Signale der *Aufmerksamkeit*. Nonverbale Mitteilungen an den Dialogpartner, dass man ihm überhaupt zuhört.
- Signale des *Verstehens*. Die Mitteilung, dass man seine Äusserung verstanden hat z.B. durch Kopfnicken, oder durch Hochziehen der Augenbrauen, dass etwas unklar ist.
- Signale der *Bewertung* der Äusserung des anderen. Z.B. zustimmendes Nicken, ein ablehnendes Kopfschütteln.

Studien über verschiedene Gesellschaften und Kulturen zeigen, dass manche Aspekte der Körpersprache sehr ähnlich sind, z.B. Gesichtsausdruck für Gefühle (vgl. Argyle, 1979).

²⁴ Vgl. die Theorie des „non-verbal leakage“ von Ekman und Friesen (1984, S.108 ff.).

Bei symbolischen Gesten dagegen zeigen sich grosse Unterschiede (vgl. Mummendey et al., 1995, S. 114). So musste ich selbst bei einem Urlaubsaufenthalt in Albanien feststellen, dass ein Kopfnicken (Emblem) nicht wie für Schweizer gewohnt einem „Ja“ der Zustimmung entspricht, sondern gerade dem Gegenteil. Ein Kopfschütteln hingegen signalisiert ein „Ja“ oder eine Zustimmung.

Was die Häufung der Körperbewegungen anbelangt, gibt es enorme individuelle Unterschiede (Argyle, 1979). Forschungen zeigen eine Spanne von 40 bis zu 1943 Bewegungen in 30 Minuten. Darüber hinaus wird eine hierarchische Korrelation zwischen verbalen und nonverbalen Äusserungen festgestellt. Kleinere verbale Einheiten sind mit kleineren Körperbewegungen verbunden.

Tab. 4.1: Hierarchische Korrelation zwischen verbalen und nonverbalen Äusserungen

Verbal	Nonverbal
Absatz, längerer Redeabschnitt	Körperhaltung
Äusserungen	Kopf- oder Armhaltung
Wörter, Satzteile	Handbewegungen, mimische Ausdrücke, Blickveränderungen etc.

Anscheinend kann man sich als Person nicht gegen die Kommunikation entscheiden. Man kann sich ihr höchstens entziehen, das aber auch nur, wenn man quasi von der Bildfläche verschwindet und für andere nicht sichtbar ist, also erst gar nicht in Erscheinung tritt. „Solange ein Individuum schweigt, sich nicht in der Öffentlichkeit bewegt oder zeigt, solange es keinen Kontakt mit anderen Personen aufnimmt, bleibt es privat und für sich“ (Mummendey, 1995, S. 39). In diesem Sinne ist auch das metakommunikative Axiom „man kann nicht nicht kommunizieren“ von Watzlawick, Beavin und Jackson (2003, S. 53) zu verstehen. Sobald wir als Person in Erscheinung treten, senden wir unwillkürlich Signale aus (Schulz von Thun, 1990, S. 36). Zum einen sind da die körperlichen Signale wie Körperbau, Gesicht und Haartracht. Zum anderen sind es Signale zur gesellschaftlichen Position und Rolle, die man innehat. Dabei stehen Alter, Geschlecht, berufliche Tätigkeit oder andere Gruppenzugehörigkeiten im Fokus des Interesses. Nicht zu vergessen sind Persönlichkeitsmerkmale wie extravertiert, introvertiert, besondere Fähigkeiten oder Einstellungen, welche vom Betrachter mit einer enormen Sensibilität wahrgenommen werden.

Die Bedeutsamkeit der Körpersprache ist unbestritten und hat vermehrt auch das Interesse der breiten Öffentlichkeit erreicht. Seit den 1970er-Jahren gibt es zahlreiche Bücher, die sich dieses Themas annehmen. Da werden Mimik, Gestik und räumliches Verhalten „in ihre Einzelteile zerlegt“ und auf ihre Bedeutung hin untersucht. Die verschiedenen Auftretensformen werden mittels Bilder für die Leserinnen und Leser veranschaulicht. Die durch nonverbale Zeichen gewonnenen Informationen haben einen wesentlichen Einfluss auf den Ablauf einer Kommunikation.

Autoren wie Fast (1988)²⁵ oder Molcho (1997) haben mehrere Bestseller zur Körpersprache in populärwissenschaftlicher Art publiziert. Der Verdienst solcher Autoren liegt in der Kunst, einen kaum fassbaren, unglaublich vielfältigen Forschungsgegenstand durch einen

²⁵ Körpersprache ist Symbolsprache: Gesten und Bewegungen enthüllen das Unbewusste, die verschleierte Gefühle (vgl. Fast, 1988).

kühnen Pragmatismus für ein breites Publikum zugänglich zu machen. Allen gemeinsam ist die Überzeugung über die nicht zu trennende Verbindung des gesprochenen Wortes mit der Körpersprache, welche erfolgreiche Kommunikation auszeichnet: „Die Bewegung verwandelt den Gedanken in Materie“ (Molcho, 1997, S.12). Der Nachteil dieser vereinfachten Zugänglichkeit findet sich bei den unzähligen Hobbypsychologen („eigentliche Körperleser“), welche zum Teil in unglaublicher Manier ihr vermeintliches Wissen an die Frau bzw. den Mann bringen.

In Zusammenhang mit der Operationalisierung für die Videoerhebung sind die Informationsträger der Kommunikation von besonderem Interesse. Als Informationsträger kommen

- akustische Muster (Sprache, natürliche Geräusche etc.),
- Gesten (Blicke, Handbewegungen, Körperhaltungen etc.),
- visuell wahrnehmbare Muster (Farben, Zeichnungen etc.)

und noch vieles mehr in Frage. Nun lassen sich subjektive Informationen über einen Sachverhalt aus der direkten Wahrnehmung des Sachverhalts (Schulz (1990): Sachaussage) oder einem spezifischen Informationsträger gewinnen. Informationsträger und Sachverhalte können zueinander in verschiedenen Beziehungen stehen.

Flammer (2001) unterscheidet in seinem Buch „Einführung in die Gesprächspsychologie“ drei Kategorien von Informationsträgern: *Zeichen*, *Symbole* und *Signale*. Dabei wird bei allen Dreien der Informationsträger als Signifikant bezeichnet und der eigentliche Sachverhalt als Signifikat.²⁶ Ein Zeichen zum Beispiel ist ein wahrnehmbares physikalisches Ereignis (Signifikant) mit einer willkürlich zugeordneten Bedeutung (Signifikat). Kommunikative Zeichen kann man nur verstehen, wenn man über die Übereinkunft, die Zuordnung von Signifikat zu Signifikant Kenntnis hat. Bekommt man eine chinesische Zeitung in die Hand, wird einem schlagartig die Unkenntnis der Zeichen bewusst. Ein Signal hingegen besitzt seine Bedeutung aufgrund einer gelernten Assoziation. Der Blitz ist zum Beispiel ein Signal für unmittelbar folgenden Donner. Signale sind deshalb keine Zeichen, weil sie nicht sozial vereinbart wurden. Symbole sind besonders spannende Informationsträger, da ihre Signifikanten dem Signifikat ähnlich sind und ihre Bedeutung über eine spontan erkannte Ähnlichkeit zum Tragen bringen. Werde ich bei einer Einladung mit einer brennenden Kerze empfangen, ist sie für mich insofern ein Signifikant, als sie für mich mehr als „eine bloss brennende Kerze“ ist. Sie kann auf etwas hinweisen, allenfalls ein Ausdruck von Intimität sein. Symbole sind nicht an sich Symbole. Sie werden von jenen, die sie wahrnehmen, und jenen, die sie benutzen, zu Symbolen gemacht. Dabei macht es Sinn, private von öffentlichen, gemeinsamen Symbolen zu unterscheiden. Die Untersuchung wird zeigen, ob die gewählten Variablen (Signifikanten) im Sinne des Forschers als Signifikate wirksam werden.

Im Kontext wird immer wieder auch von digitalen und analogen Anteilen einer Kommunikation gesprochen (vgl. viertes metakommunikatives Axiom, Watzlawick et al., 2003, S.68). Die kommunikativen Bedürfnisse, das was Menschen kommunizieren möchten, lassen sich aus zwei Gründen nie vollständig digitalisieren, d.h. mit digitalen Signifikanten vermitteln. Zum einen hat jedes Zeichensystem spezifisch begrenzte Möglichkeiten, zum anderen variieren bei jedem Empfänger persönliche Assoziationen die Zuordnung zu den Signifikaten. Die Grenzen der digitalen Möglichkeiten werden bei Übersetzungsprogram-

²⁶ Die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat nennt Flammer semantisch. (Flammer, 2001, S.21)

men deutlich, v. a. dann, wenn Poesie in eine Fremdsprache übersetzt werden soll. Die analoge Kodierung der Kommunikation, d.h. Kodierung auf Grund der Ähnlichkeit zwischen Zeichen und Bedeutung/Funktion, enthält viele Informationen, die digital kaum oder nur umständlich erfasst werden können. Darum sagt ein Bild mehr als tausend Worte!

Auch analoge Kodierungen sichern nicht vor möglichen Verzerrungen (Wahrnehmungstheorien). Eines steht fest und lässt sich mit Sicherheit so formulieren: Die analoge Kodierung verzichtet auf feste Bedeutungszuordnung und trickreiche Grammatik, dafür ist sie semantisch wirkungsvoller oder eindrücklicher (vgl. Flammer, 2001, S.21 ff.).

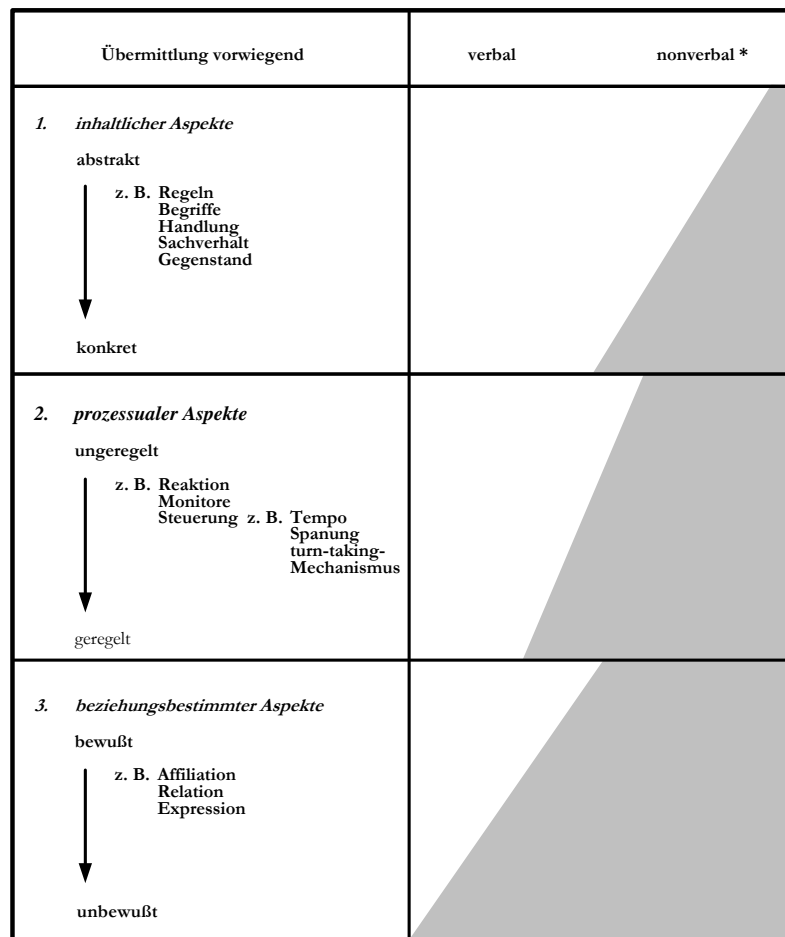


Abb. 4.3: Tannenbaumschema (Rosenbusch & Schober, 2004, S.174)

Rosenbusch und Schober (2000, 2004) gehörten zu den ersten Autoren, die sich der Thematik der nonverbalen Kommunikation im pädagogischen Kontext angenommen haben. Besondere Bekanntheit hat ihr Tannenbaumschema erlangt (Abb. 4.3).

Dabei unterscheiden sie drei Aspekte, die sich gegenseitig bedingen.

- *Inhaltlicher Aspekt:* Inhalte werden überwiegend verbal vermittelt. Insbesondere dann, wenn sie einen hohen abstrakten Anteil haben (Regeln, historische Ereignisse, Metaebenen). Werden die Inhalte konkreter, nehmen auch die nonverbalen Signale zu (z.B. „Das Auto war gross“ mit begleitenden Gesten).
- *Prozessualer Aspekt:* Je besser sich eine Gruppe kennt und Vorgänge ritualisiert sind, desto nonverbal funktionieren die prozessualen Aspekte (z.B. Handzeichen für Aufstehen, Blickaustausch).

- *Beziehungsbestimmter Aspekt:* Beziehungsbotschaften werden hauptsächlich nonverbal ausgetauscht, besonders stark, wenn sie unbewusst geschehen.

4.3.2 Körperkompetenzen: Aussen- und Innenwirkung nach Kosinár

Mit Kosinár (2009)²⁷ setzt sich aktuell eine jüngere Generation mit Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen auseinander. Sie spricht darin von potentiell negativen Auswirkungen mangelnder Körperkompetenzen auf pädagogische Prozesse. Besonderen Fokus setzt sie dabei nicht nur auf die Aussenwirkung, sondern explizit auch auf die Innenwirkung der Auftrittskompetenzen.

Tab. 4.2: Körperkompetenzen nach Kosinár (2009, Kap. 3)

Auftrittskompetenz auf der <u>Aussenwirkungsebene</u>	Auftrittskompetenz als Selbststärkung auf der <u>Innenwirkungsebene</u>
Bessere Beziehung durch Kommunikation durch gelingenden Einsatz von Körperverhalten: Mimik, Gestik, Körperhaltung (Körperspannung/Tonus), Körperbewegung/Rhythmus, Kleidung, Artefakte (z. B. Aufteilung und Einrichtung eines Klassenzimmers)	Körper-Feedback: Wirkung von Körperhaltung (inklusive Atmung, Körperenergie und Körperspannung) auf die eigenen Emotionen: Gebeugte Haltung verursacht Traurigkeit, Unsicherheit, Verslossenheit Expandierte Körperhaltung verursacht Freude, Selbstsicherheit, Arroganz, Zuversicht, Offenheit und Verbundenheit mit den Anderen

Welche Bedeutung die Körperkompetenzen nun auf die Schüler-Lehrer-Interaktion haben kann, wird durch ein Schaubild von Kosinár verdeutlicht:

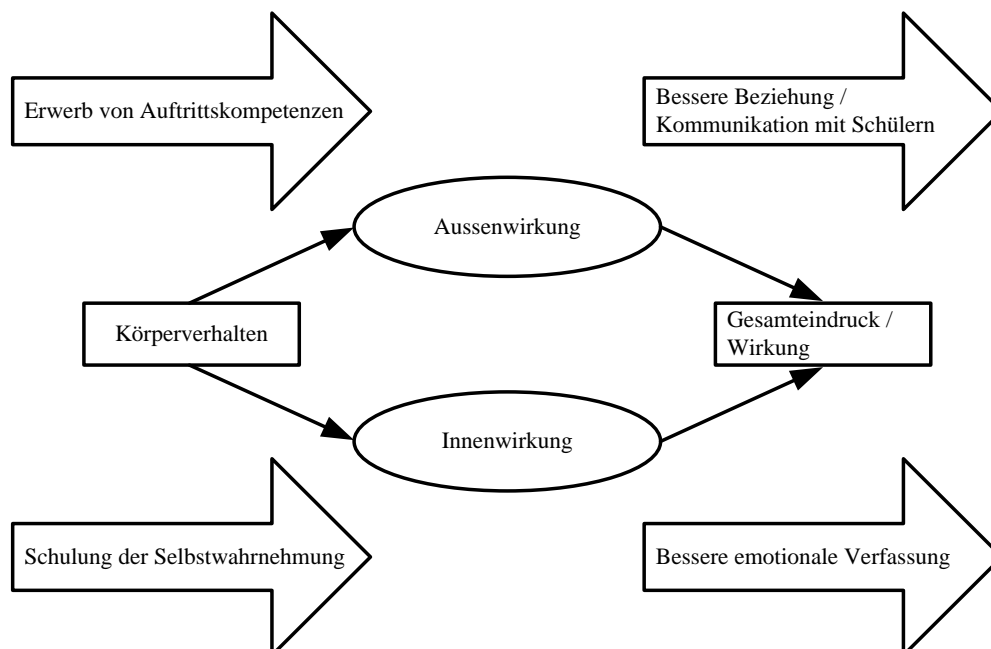


Abb. 4.4: Bedeutung der Körperkompetenzen auf die Schüler-Lehrer-Interaktion (Košinár, 2009, Kap. 4)

²⁷ Prof. Dr. Julia Kosinár doziert (2016) an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz.

Wenn man in diesem Schaubild die Schüler durch Eltern ersetzen würde, käme es zu einer weitgehenden Kongruenz mit der Intention der vorliegenden Untersuchung. In dieser Arbeit steht zwar auch der Pädagoge im Zentrum, aber das Zielpublikum ist ein anderes. Eltern sind ein eminent wichtiger Teil des Systems Schule, aber als Publikum hat es externen Charakter, welchen es zu berücksichtigen gilt.

Wie aus den Ausführungen ersichtlich wird, gibt es viele Gründe, warum es nicht nur sinnvoll, sondern unerlässlich ist, sich seines eigenen Körperverhaltens bewusst zu sein.²⁸ Gleichzeitig gilt es vor allzu einfachen und kausalen Interpretationen hinsichtlich der Lesbarkeit von Körpersprache zu warnen. Was die Aussen- und Innenwirkung von Haltung und Körpertonus ausmacht, hat wohl schon jeder Mensch an sich selbst erfahren dürfen. Die eingesetzten Coachingmethoden in der Intervention bauen zum Teil auf diesen Selbsterfahrungen auf.

Erstaunlich ist, dass die Bedeutsamkeit der Thematik in pädagogischen Berufen erst in neuerer Zeit Gegenstand von Theoriebildung und Forschung wurde. Und wenn, dann ausschliesslich fokussiert auf die Unterrichtssituation.²⁹ Insofern kann die vorliegende Forschungsarbeit als Initialzündung für weitere Untersuchungen im schulischen Umfeld ausserhalb der Unterrichtssituation gedacht werden.

4.3.3 Gewähltes Kommunikationsmodell

Alle bisher ausgewählten und diskutierten Theorien finden ihre Begründung im Bezug zur vorliegenden Forschungsarbeit. Der nächste Schritt ist für das Forschungskonzept nicht unwesentlich. Im Sinne eines gemeinsamen Nenners muss der ganzen Untersuchung ein einheitliches *Kommunikationsmodell* zugrunde gelegt werden. Nur so lassen sich die vorgesehenen Forschungsaktivitäten inhaltlich überhaupt koordinieren. Gleichzeitig bildet es die Basis für Vergleiche.

Im Kontext meiner Untersuchung ist es wichtig, dass das gewählte Kommunikationsmodell auch auf nicht sprachliche (nonverbale) Kommunikation anwendbar ist. Die Wahl fiel auf das 4-Seiten-Modell von Friedemann Schulz von Thun aus seiner Publikation „Die Anatomie einer Nachricht“. Sein Modell fusst auf den Ideen von Karl Bühler³⁰, Watzlawick et al.³¹ sowie vielen anderen, deren Wurzeln sich in der Gesprächspsychotherapie finden lassen, z.B. Rogers, Adler, Cohn und Perls. Auch Miller hat in seinem Artikel „Mit Lehrern kann man ja doch nicht reden! Eltern wissen immer alles besser!“ (Miller, 1992) auf das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun zurückgegriffen, um die Kommunikationssituation zwischen Lehrpersonen und Eltern beschreibend fassen zu können. Die Leistung von Schulz von Thun war es, die verschiedenen Beiträge unter einen Hut zu bringen und den Vorgang der zwischenmenschlichen Kommunikation gleichsam von vier Seiten her zu beleuchten (Schulz von Thun, 1990, S.13).

²⁸ „...ist es natürlich von entscheidender Bedeutung, dass Sie sich auch ihrer eigenen nonverbalen Botschaft bewusst werden“ (Kohn, 2007, S.80).

²⁹ Diese Bemerkung bezieht sich auf den deutschsprachigen Raum. Unter „parent-teacher conference“ lassen sich im angelsächsischen Sprachraum mehr Forschungspublikationen finden.

³⁰ Karl Bühler, Denk- und Sprachpsychologe (1879–1963) gehörte neben Ferdinand de Saussure (1857–1913) und Noam Chomsky (geboren 1928) zu den wichtigsten Sprachtheoretikern des 20. Jahrhunderts.

³¹ Insbesondere sind diese Forscher relevant wegen des von ihnen formulierten dritten Axioms: Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2003, S.56).

Die Theorie von Bühler bildet das Fundament des Kommunikationsmodells von Schulz von Thun. Der Gestaltpsychologe, beeindruckt von den multiplen Funktionen einzelner Äusserungen, ermöglichte mit der Schaffung des *Organon-Modells* die Systematisierung der multiplen Referenzen. Er unterschied dabei drei Aspekte der Sprache: Das heisst, dass die sprechende Person nicht nur eine bestimmte Sache darstellt, sondern immer auch etwas über sich selbst mitteilt und mit ihrem Sprechen etwas erreichen möchte (Bühler 1934, zitiert nach Flammer, 2001, S.111).

Damit waren drei der vier Seiten des Kommunikationsmodells von Schulz von Thun bereits definiert:

- Sache
- Selbstoffenbarung (später Selbstkundgabe)
- Appell

Die Integration der Theorien von Watzlawick et al. führten zur vierten Seite, die der

- Beziehung.

Das mitunter über 20-jährige Modell von Schulz von Thun wurde von unterschiedlichsten Kommunikationspsychologen kritisiert, verändert, ergänzt und weiterentwickelt. So fügt auch Flammer dem Modell eine fünfte Seite an:

- Angebot einer Partnerdefinition (Flammer, 2001, S.114 ff.)

Die eigentliche Stärke dieses Modells gilt in Fachkreisen gleichzeitig als Schwäche. Die hohe Plausibilität und Einfachheit birgt die Gefahr des Unpräzisen und Undifferenzierten. Zudem haftet dem Modell das Image des Populärwissenschaftlichen an. Trotz aller nachvollziehbaren Optimierungen, Ergänzungen und Einwänden fiel die Wahl für diese Arbeit auf die ursprüngliche Version des 4-Seiten-Modells. Für den Modellentscheid war nebst der Einfachheit der Aspekt der Verbreitung und des hohen Bekanntheitsgrades von Bedeutung. Mir scheint es von Vorteil für die praktische Arbeit (vgl. Kapitel 5.3.9), wenn das Modell den Lehrpersonen mehrheitlich bekannt ist. Auch Henning und Ehinger orientieren sich am Kommunikationsmodell von Schulz von Thun, um ihre Empfehlungen einordnen zu können (vgl. Hennig & Ehinger, 2012, S.57).

Im Modell von Schulz von Thun birgt jede Äusserung gleichzeitig auf vier Seiten eine Botschaft:

Tab. 4.3: Die vier Seiten des Kommunikationsmodells (Schulz von Thun, 1990, S.13ff.)

Sache	Sachinhalt der Aussage
Beziehung	Je nachdem, wie ich jemanden anspreche, bringe ich zum Ausdruck, was ich von ihm halte, wie ich zu ihm stehe. Entsprechend fühlt sich der andere entweder akzeptiert und vollwertig behandelt oder herabgesetzt, bevormundet, nicht ernst genommen.
Selbstkundgabe	Wenn einer etwas von sich gibt, gibt er auch etwas von sich preis (z. B. seine momentane Befindlichkeit und Stimmung).
Appell	Wenn einer etwas von sich gibt, will er in der Regel auch etwas bewirken.

Nicht immer ist man sich als Sender während der Kommunikation der vier Seiten im vollen Umfang bewusst. „Es ist unvermeidlich, dass auch unabsichtliches Verhalten als Zeichen genommen wird“ (Zittlau, 1996, S.13). Gelegentlich werden so implizite Botschaften

transportiert, die zu unerwarteten Reaktionen beim Empfänger führen. Der Nährboden für emotionale und kognitive Missverständnisse ist gelegt.

Nicht nur für den Sender schafft dies schwierige Voraussetzungen. Insbesondere für den Empfänger kann dieser Umstand problematisch werden, bedingt vor allem dadurch, dass häufig nur eine Seite (meistens der Sachinhalt) explizit ausgesprochen wird. Die anderen drei Seiten (Botschaften) stehen nicht selten „zwischen den Zeilen“, was deren Dekodierung für den Empfänger entsprechend erschwert.³² „[...] der Informationsgehalt einer Mitteilung darf nicht verwechselt werden mit der Bedeutung dieser Mitteilung“ (Zittlau, 1996, S.17).

Um Klarheit in die Kommunikation zu bringen, mögliche Missverständnisse oder falsche Interpretationen aufzudecken, ist es unerlässlich, über Kommunikation kommunizieren zu können. Oft geschieht diese Metakommunikation erst dann, wenn es zu ersten Störungen und Zerwürfnissen kommt (vgl. Zittlau, 1996, S.30). Schlussendlich ist die wahre Absicht der impliziten Botschaften nur dem Sender bekannt.

In der vorliegenden Untersuchungsanlage sind es primär die Eltern, welche als Empfänger der Nachrichten fungieren. Um eine mögliche Vielfalt der von Schulz von Thun angesprochenen, überdauernden Persönlichkeitsmerkmale der Elternschaft zu berücksichtigen, könnte eine Typologisierung der Eltern wie sie etwa Gudjons formuliert genutzt werden:

1. *Die Schulfrommen*, die eher zurückhaltend und beflissen Lehrer als fachliche Autoritäten respektieren und kaum Widerspruch äussern.
2. *Die späten 68er*, die eine kindorientierte, ganzheitliche Erziehung – vor allem zur Kritikfähigkeit – wünschen und wohl öfter auf kritische Distanz zu Lehrern gehen.
3. *Die Aufstiegsorientierten*, für die traditionelle Werte, Wissensvermittlung, Gehorsam und das Erlangen von Berechtigungen im Vordergrund stehen – für Lehrer eine unproblematische Gruppe, solange sie diese Erwartungen erfüllen.
4. *Die Eltern mit Behördenkomplex*, mal total angepasst, mal misstrauisch gegenüber allen Vorgaben, oft nörglerisch und rechtlich bestens informiert; sie arrangieren sich gut mit vorschriftenkonformen und korrekten Lehrern.

(Gudjons, 1992, S.8f.)

Die Lehrpersonen werden sich grundsätzlich der Unterschiedlichkeit der ihnen entgegengebrachten Grundhaltungen der Eltern bewusst sein und die Kommunikation darauf anpassen können.

Die Auswahl des Kommunikationsmodells von Schulz von Thun wird durch seine Anwendbarkeit auf nicht sprachliche (nonverbale) Kommunikation, Einfachheit und nicht zuletzt Bekanntheitsgrad, was sich in der Ausbildung als hilfreich erweisen dürfte, begründet. Die vier Seiten werden später in der Arbeit durchgehend als *kommunikative Bezugsebenen*

³² Das wichtigste Kommunikationsgesetz lautet: „Eine Nachricht ist nicht das, was gesagt wurde, sondern das, was vom Zuhörer verstanden wird“ (Mentzel, 2004, S.12).

verstanden und als solche bezeichnet. Auch die formulierten Zielsetzungen, welche ein erfolgreicher Elternabend einlösen sollte, werden in diesen vier vorgegebenen Ebenen definiert (vgl. Kapitel 5.3.4).

Obwohl Gudjons eine nachvollziehbare Charakterisierung der Eltern gelang, wurde für diese Arbeit darauf verzichtet, weil sie zu starr scheint. Grundsätzlich sind die Erziehungsberechtigten als eine veränderliche und damit variable Grösse auszumachen (vgl. Kapitel 4.4.4). Ihre inneren psychischen (z.B. eigene Schulbiographie, vorausgehende Erfahrungen mit der Schule oder der Lehrperson) und kognitiven Voraussetzungen (z.B. Bildungshintergrund) werden nur am Rand erfasst (vgl. Kapitel 5.4.2.1).

Es liegt an der Lehrperson, allfällige Missverständnisse oder falsch gewichtete Äusserungen seitens der Eltern aufgrund der überdauernden Persönlichkeitsmerkmale zu erfassen und mit Hilfe der Metakommunikation entsprechend zu klären.

4.3.4 Kommunikation in der Situation des Elternabends

Adaptiert auf die Untersuchungssituation des Elternabends werden in Kapitel 5.3.4 für alle vier Ebenen (Sache, Selbst, Beziehung und Appell) entsprechende Zielsetzungen formuliert, welche es als Lehrperson zu erreichen gilt. In Tab. 4.4 wird die Konsequenz der Anlehnung an Saul für die Erziehungsberechtigten sichtbar.

Tab. 4.4: Die vier Ebenen in der Situation des Elternabends (Saul, 1999, S. 115)

Sache	Wie ist das, was die Lehrperson sagt, zu verstehen?
Beziehung	Was hält die Lehrperson von mir? Wie ist die Beziehung zu mir? Wie redet sie mit mir? Was glaubt sie wohl, wen sie vor sich hat?
Selbst	Was ist die Lehrperson für ein Mensch? Weshalb verhält sie sich so? Was ist mit ihr?
Appell	Was erwartet die Lehrperson von mir als Erziehender? Was soll ich als Erziehungsberechtigter tun?

Die Eltern sind mehrheitlich in der Rolle von Zuhörenden und Fragenden (Ulich, 1993, S.82), insbesondere beim ersten Elternabend im Jahr. Der Anlass hat die Charakteristik einer Informationsveranstaltung. Dabei stehen strukturelle und organisatorische Abläufe der Schule, Unterrichtsziele und Inhalte im Zentrum. Die Tendenz einer einseitigen Kommunikation wird dadurch noch verstärkt. In erster Linie haben also die Lehrpersonen das Sagen, weil nur sie über die notwendigen Informationen verfügen. Es gilt mit diesem Vorsprung sorgsam und nicht demonstrativ umzugehen (Ulich, 1996, S. 144).

Der Sprechanteil der Lehrpersonen wird also situationsbedingt grösser sein als derjenige der Eltern. Die Kommunikationssituation beschränkt sich aber dadurch keineswegs auf einen Monolog. Je nach Gestaltung des Elternabends und Einbezug der Erziehungsberechtigten wird deren Anteil an Wortmeldungen variieren. Spätestes bei den Unklarheiten oder sonstigen Fragen wird aus dem Monolog ein Dialog.

Im Falle des Elternabends wird die Lehrperson beim Ansprechen aller Eltern nur bedingt auf persönliche Dispositionen einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer Rücksicht nehmen

können (vgl. Kapitel 4.3.3). Hingegen ist es durchaus möglich, eine Grundstimmung aller Anwesenden auszumachen und gegebenenfalls Anpassungen in der Kommunikation vorzunehmen. Spätestens bei Fragen einzelner Eltern, ist aber die Eins-zu-eins-Situation gegeben und ein gutes Hinhören von Bedeutung, um die Kommunikation erfolgreich gestalten zu können (wird im Fragebogen und in der Videoerhebung geprüft, vgl. Kapitel 5.4.2 und 5.4.4).

4.3.5 Die Eltern-Lehrperson-Beziehung als determinierte Bedingung der Kommunikation

Die Kommunikation wird durch eine formale Beziehungskonstellation zwischen Lehrperson und Eltern geprägt. Die Lehrperson-Eltern-Beziehung ist sozialpsychologisch durch drei wesentliche Merkmale bestimmt (Ulich, 1996, S.136ff.):

1. klare Machtunterschiede

Das Erziehungsrecht der Eltern wird durch die Schulpflicht und den ganzen Katalog schulischer Anforderungen massiv eingeschränkt. Als Beispiel werden die Hausaufgaben genannt, welche Eltern fordern, einige auch überfordern. Das Monopol der Leistungsbeurteilung und die daran geknüpfte Verteilung von Bildungschancen (schulische Laufbahn), führt die Eltern in eine weitere Abhängigkeit gegenüber der Lehrperson.

2. Kompetenzkonflikte

Kompetenzkonflikte zwischen Eltern und Lehrpersonen kommen vor allem bei Leistungs- und Verhaltensproblemen von Schülern zum Ausdruck. Ursachen oder gar Schuld werden dann gegenseitig zugeschrieben. Beide lehnen die Verantwortung für die Entstehung der Probleme ab, weil sie aufgrund ihrer Kompetenz und subjektiven Sicht zu wissen glauben, was für Kinder gut und richtig ist.

3. wechselseitige Ängste

Für beide Seiten spielt die soziale Distanz eine wesentliche Rolle. Je höher der Elternstatus, desto wahrscheinlicher oder intensiver die Angst und Unsicherheit der Lehrperson (vgl. Kapitel 4.1.4). Je höher der Status der Lehrperson desto ausgeprägter die Angst und Unsicherheit der Eltern.

(Ulich, 1996, S.136ff.)

Unsere Einschätzung bezüglich Machtgefälle zwischen Eltern und Lehrpersonen fällt etwas moderater aus als bei Ulich. Wir stellen diesbezüglich eine Emanzipierung zwischen Lehrperson und Eltern fest, die Machtunterschiede haben sich seit Ulichs Beobachtungen verändert. Völliger Konsens ist dafür bei den Punkten zwei und drei auszumachen. Die Ursache für gelegentliche Kompetenzkonflikte liegt im Umstand, dass sich nach Ulich (1993) in der Person des Schülers zwei Subsysteme *Familie* und *Schule* überschneiden (vgl. Kapitel 4.2): Die Schülerinnen und Schüler als Projektionsfläche zweier Kulturen, mit teils divergenten Ansprüchen und Zielsetzungen. Die Frage der sozialen Distanz zwischen Lehrpersonen und Eltern im Sinne des Statusunterschiedes beeinflusst die Kommunikationssituation des Elterngespräches wahrscheinlich stärker als diejenige des Elternabends, werden bei letzterem die Eltern doch in erster Linie im Kollektiv wahrgenommen. Die Situation verändert sich dann schlagartig, wenn sich nach einer Frage der Eltern ein persönlicher Dialog einstellt. Da gewinnt der Statusunterschied sofort an Bedeutung und je nach Verlauf der Konversation wird er gar, meist implizit, übertragen.

Grundsätzlich wird die Eltern-Lehrer-Beziehung und damit die Kommunikation durch entsprechende Wertorientierungen beeinflusst. Je nach Grad der Übereinstimmung bzw. Nicht-Übereinstimmung sind Konflikte wahrscheinlicher, weil damit verbundene Erwartungshaltungen erfüllt oder eben nicht erfüllt werden (Ulich, 1993, S.64). Aus diesem Grund werden durch die Lehrperson vermittelte Werthaltungen ein integrierter Bestandteil der Videoerhebung sein.

Die unterschiedlichen Blickwinkel und Interessen beider involvierten Parteien ist der Situation des Elternabends zwar inhärent, das muss aber nicht zwingend zu Konflikten führen. Ulich (1996, S.142) meint, dass nur durch Anerkennung und Gleichberechtigung in der Beziehung zwischen Eltern und Lehrperson ein besseres Verständnis füreinander gewonnen werden kann. Was der Beitrag der Lehrperson dazu sein kann, wird in Kapitel 4.4.4 ausführlich thematisiert.

4.4 Kommunikationsfelder von Lehrpersonen in einer Übersicht

Nach Terhart ist jede Berufskultur unter anderem durch spezifische Kommunikationsformen geprägt. Im Falle der Lehrerschaft unterscheidet er eine berufsinterne (Schüler, Lehrerkollegen) von einer nach aussen an die Öffentlichkeit (Eltern, Behördenmitglieder) gerichtete Kommunikation (vgl. Terhart, 2001b, S.95f.). In der Funktion als Praxisbetreuer von Studentinnen und Studenten an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen sowie als Ausbilder von Praxislehrpersonen stelle ich bei den Lehrpersonen allgemein eine hohe Kompetenz in der klassischen und alltäglichen Kommunikationssituation mit Kindern fest. Die Lehrpersonen können gut mit ihren Schülerinnen und Schülern reden.

Wie in der Analyse von Albisser, Kübler und Meier (1998) dargelegt wird, erlauben u. a. die Rahmenbedingungen einer Kommunikation eine Kategorisierung der Berufsarbeit. Ausgehend von Terhart (2001b) und Albisser, Kübler und Meier (1998) wurde ein Analyseinstrument mit ausgewählten Parametern entwickelt, um die Kommunikationsfelder von Lehrpersonen transparenter zu machen. Dabei geht es in erster Linie darum, einen Überblick über die Charakteristik (Kommunikationsmerkmale) der diversen Gesprächssituationen von Lehrpersonen zu gewinnen. Gibt es Gemeinsamkeiten bei einzelnen Gesprächskonstellationen? Wo sind deutlich unterschiedliche Anforderungen bezüglich der Voraussetzungen und Rahmenbedingungen auszumachen?

Idealerweise passt eine Lehrperson ihre Kommunikation den unterschiedlichen Empfängern und Situationen an. Die folgende Tabelle schafft einen Überblick über mögliche Empfänger respektive Kommunikationspartner. Gleichzeitig werden den Empfängern Kommunikationsmerkmale beigelegt und diese nach ihrer individuellen Bedeutsamkeit als *gross* oder *gering* eingeschätzt.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist der Elternabend und die gemachte Einschätzung der Kommunikationsmerkmale von besonderem Interesse. Die Einschätzung der Kommunikationsfelder ist nicht erhoben, sondern als Grundlage aus der eigenen mehrjährigen Erfahrung als Lehrperson und Ausbilder von Lehrpersonen gewonnen. Sie ist insofern eine subjektive Einschätzung. In der Tabelle werden durch Farbgebung nach aussen oder innen gerichtete Kommunikation unterschieden. Dabei steht grün für nach innen und blau für nach aussen gerichtete Kommunikation. Die Tabelle ist in ihrer weiteren Gliederung so gestaltet, dass auf der linken Seite die jeweilige Gesprächsperson oder Gesprächsgruppe definiert ist. In der Kopfzeile der Tabelle sind die zum Vergleich stehenden Voraussetzungen/Rahmenbedingungen definiert.

Tab. 4.5: Kommunikationsmerkmale Teil 1

Forts. auf Tab. 4.6		:	:	:	:	:	:	:
Verbundenheit Vertrautheit	gross	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	mittel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	gering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Kenntnisse über Empfänger	hoch	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	tief	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Innere Anspannung	gross	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	mittel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	klein	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Setting der Kom- muni- kation	eher Dialog	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	eher Monolog	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Inhalt der Kom- muni- kation	Schule als Institution	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Lehrstoff	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Schüler / Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soziale Rolle	Professions- rolle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Berater	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lehrrolle	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begeg- nung	oft	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	selten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Ausbildung auf entspr. Kommu- nikationsfeld	vorhanden	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	wenig vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	nicht vorhanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkraft mit...		Schüler	Klasse	Lehrer	Team	Eltern	Elternabend	Behörde

Tab. 4.6: Kommunikationsmerkmale Teil 2

Legitima- tion Schule	gering	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	gross	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Legitima- tion Be- rufsstand	gering	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	gross	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Persönliche Legitimation	gering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	mittel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	gross	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
Intellektuelle Vorausset- zungen	gleichwertig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Vorteil LP	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Machtstruktur / Abhängigkeit	übergeordnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	gleichwertig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	einseitig gross	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesprächs- anordnung	1:n	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	1:1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufwand zur Kor- rektur bei Fehlin- formationen	Aufwand gross	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Aufwand gering	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empfänger als Multiplikator	gross	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	gering	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkraft mit...		Schüler	Klasse	Lehrer	Team	Eltern	Elternabend	Behörde

Die meisten gewählten Parameter sind selbsterklärend. Bei den Parametern *Ausbildung auf entsprechendes Kommunikationsfeld*, *Innere Anspannung* und *Machtstruktur / Intellektuelle Voraussetzungen* sind einige Erläuterungen angezeigt, um die getroffene Einschätzung nachvollziehen zu können.

4.4.1 Ausbildung auf entsprechende Kommunikationsfelder

Bereits bei der Einschätzung der Berufseignung (vgl. Kapitel 8.6) spielen die kommunikativen Voraussetzungen der Studierenden eine wichtige Rolle. Die Kommunikation mit einzelnen Schülern und der Klasse bildet einen eigentlichen Schwerpunkt der praktischen Ausbildung. Dabei ist die Kommunikation mit Kindern ein herausragendes Berufsmerkmal und gehört zu den wichtigen Aspekten der Berufsqualifikation. Das fängt beim klassischen Unterricht an und hört bei Schlichtungsgesprächen in der Pause auf. In diversen Praktika kann die Kommunikation mit verschiedenen Altersgruppen erprobt werden.

Durch die enge Zusammenarbeit zwischen Praxislehrperson und Praktikant üben sich die Studentinnen und Studenten auch in Gesprächen mit anderen Lehrpersonen. Nicht selten dürfen Praktikantinnen und Praktikanten auch an Teamsitzungen in den jeweiligen Schulhäusern teilnehmen und sich einbringen.

Gespräche mit einzelnen Eltern, Elterngruppen (Elternabend) oder gar behördlichen Instanzen bilden innerhalb der Ausbildungszeit eher die Ausnahme. Im besten Fall hatte man als Studentin oder Student im Praktikum die Möglichkeit, einem Elternabend beizuwohnen. Gelegentlich können die Studierenden in Eigenregie ein Elternfrühstück organisieren. Aktuell beinhaltet die Kommunikationsausbildung an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen die Module:

- Grundlagen Kommunikation
- Kommunikationstraining
- Auftrittskompetenz
- Konfliktgespräche mit Eltern
- Kommunikation im System Schule

Das Modul Auftrittskompetenz ist an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen inhaltlich stark nach theaterpädagogischen Kriterien und Schwerpunkten ausgerichtet.

Auffällig ist, dass sich in der deutschsprachigen Literatur wenig wissenschaftliche Publikationen finden lassen, welche sich der Auftrittssituation der Lehrperson beim Elternabend annehmen. Wenn doch, sind sie praktizistischer Natur und bleiben auf dem Niveau von allgemeinen Empfehlungen ohne empirischen Bezug. So zum Beispiel Sacher (2008), welcher Empfehlungen zur Gestaltung der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern abgibt. Selbst in der angelsächsischen Literatur lassen sich unter dem Stichwort *parent-teacher conference* nur vereinzelte Studien finden (Slagle, 2014; DuPlass, 2011). Was hingegen Empfehlungen betrifft, verhält es sich ähnlich vielfältig wie in der deutschsprachigen Literatur.³³

³³ Vgl. dazu die Unterlagen aus dem Harvard Family Research Projekt („Parent-Teacher Conference Tip Sheets for Principals, Teachers, and Parents“, 2010).

4.4.2 Innere Anspannung

Da die persönliche Legitimation der Lehrtätigkeit und des Schulsystems als Ganzes über die Kommunikation mit Erziehungsberechtigten, Behördenmitgliedern oder andere ausserhalb des eigentlichen Schulfeldes stehenden Personen führt, gehen für die Lehrpersonen die Gespräche mit Eltern und Behördenmitgliedern mit einer grösseren inneren Spannung einher (Metzler, 1987, zitiert nach Ulich, 1996, S.139ff., vgl. Kapitel 4.1).

4.4.3 Machtstruktur/Abhängigkeit und intellektuelle Voraussetzungen

Machtstruktur und Abhängigkeit können formalen Ursprung haben oder durch Unterschiede im intellektuelle Potential entstehen. Die klassische Kommunikationssituation einer Lehrperson ist die zwischen ihr und dem Schüler. Abhängigkeit und Macht sind strukturinherent. Nicht zu unterschätzen ist die intellektuelle Differenz. Diese Konstellation führt in jedem Fall zu einer Sonderstellung der Lehrperson gegenüber dem Schüler und führt damit nach Watzlawick, Beavin und Jackson (2003) zu einer komplementären Interaktionssituation. Sie basiert auf einer sich gegenseitig ergänzenden Unterschiedlichkeit (Watzlawick et al., 2003, S.69).

Fundamental anders sind die Voraussetzungen beim Gespräch von Lehrpersonen mit Eltern. Was das intellektuelle Potential betrifft, darf kaum von einer generellen Überlegenheit der Lehrperson ausgegangen werden. Natürlich besteht auch zwischen den Eltern und Lehrperson eine Form von Abhängigkeit. Diese steht aber in einem gewissen Gleichgewicht. Eltern sind oftmals zurückhaltend mit Kritik, aus der Befürchtung heraus, ihr Kind werde dies im Unterricht negativ zu spüren bekommen. Umgekehrt sind Eltern Bestandteil der Öffentlichkeit (z. T. Behördenmitglieder), die ebenso Druck und Macht auf eine Lehrperson ausüben können, beispielsweise bei Schulübertritten. Auch wenn sich in vielen Schweizer Kantonen eine zunehmende Entwicklung hin zu partnerschaftlicher Verständigung abzeichnet und die Eltern frühzeitig in den Prozess des Übertrittsverfahrens einbezogen werden, obliegt der definitive Zuweisungsentscheid oftmals weiterhin beim Erziehungsrat (z.B. Kanton Schaffhausen) beziehungsweise bei der Schulpflege (z.B. Kanton Zürich).³⁴

Bei der Begegnung mit Behördenmitgliedern darf ebenfalls nicht von einer intellektuellen Überlegenheit der Lehrperson ausgegangen werden. Bezüglich Machtverhältnis und Abhängigkeit ist ein Gefälle zugunsten der Behördenmitglieder auszumachen, da es unter anderem zu ihren Aufgaben gehört, Lehrpersonen einzustellen und regelmässig zu qualifizieren.

Meine Erfassung und Beschreibung der Kommunikationsmerkmale von Lehrpersonen führten zur Schlussfolgerung, dass es neben den definierten Rahmenbedingungen die Kommunikationsvoraussetzungen sind, welche die Art und Weise bzw. den Erfolg oder Misserfolg eines Gesprächs prägen. Wie aus der Tabelle der Kommunikationsmerkmale (Tab. 4.5 und Tab. 4.6) deutlich ersichtlich wird, sind die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen bei einem Auftritt vor Eltern praktisch gleichzusetzen mit denen vor politischen und behördlichen Instanzen. Bis auf ein Merkmal kommt es bei allen gewählten Parametern zu einer Übereinstimmung. Einzig bei der Machtstruktur/Abhängigkeit ist die Behörde den Eltern übergeordnet.

³⁴ Verordnung des Erziehungsrates über Zeugnisse und Beförderung der Schülerinnen und Schüler an den Primar- und den Orientierungsschulen (2003). Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt (2013): Von der Primarstufe in die Sekundarstufe (Elterninformation).

4.4.4 Eltern konstruieren ihr Bild der Lehrperson

Nicht selten wird das Bild einer Lehrperson primär durch Informationen von anderen Eltern oder der eigenen Kinder geprägt. Es ist unbestritten, dass damit die Wahrnehmung des Beobachters, im vorliegenden Fall der Eltern, besonders beim oder vor dem ersten Kontakt beeinflusst wird (Ulich, 1993, S.23). Sind mittelbare Erfahrungen oder Eindrücke bereits vor dem ersten Kontakt entstanden, spricht Ulich (1996, S.143) von *distalen Ursachen*, welche das Bild zur Lehrperson prägen können. Je nachdem wie stark die Eltern den aufgebauten Bildern und Strukturen verhaftet sind, kann sie nichts von ihrem einmal entworfenen Bild der Lehrperson abbringen. Ich sehe, was ich sehen will, oder anders formuliert, lasse ich mich gerne dort bestätigen, wo es meinem Bild entspricht und alles andere wird nicht zur Kenntnis genommen. Eine selbsterfüllende Prophezeiung, nach Watzlawick (1985, S.91) eine Annahme oder Voraussage, die rein aus der Tatsache heraus, dass sie gemacht wurde, das angenommene, erwartete oder vorhergesagte Ereignis zur Wirklichkeit werden lässt und so ihre eigene „Richtigkeit“ bestätigt.

Gelegentlich wird auch von *Wahrnehmungsfilterung* oder *selektiver Wahrnehmung* gesprochen. Im Prozess der Wahrnehmung wird die Realität subjektiv gestaltet und interpretiert. Diese Verzerrungen werden häufig selbst nicht bemerkt. Offensichtlich ist die Wahrnehmung nicht frei von subjektiv geleiteter Selektion, Reduktion und Interpretation. Was wir selektionieren, hängt teilweise von unserem Vorwissen und den Erwartungen ab. Aufgrund des Vorwissens achten wir auf gewisse Teile des Wahrgenommenen besonders. Aufgrund von Vorwissen bauen wir aber auch schon im Vorherein Erwartungen oder Selektionsfilter auf. Dadurch wird die Realität subjektiv gestaltet und interpretiert (vgl. Flammer, 2001, S.48ff.). Ähnlich sieht es Zittlau (Zittlau, 1996, S.25), wenn er schreibt, dass der Beziehungsaspekt durch das Vorwissen geprägt wird. Ein und dieselbe Bemerkung kann unter Freunden eine ganz andere Reaktion auslösen als unter Fremden.

Handlungen und Produkte werden von den Eigenschaften einer Person, denen sie zugeschrieben werden, gefärbt. Ein Scherz einer Person, die als albern gilt, erscheint meist albern – wird derselbe Scherz jedoch von einer als geistreich bekannten Person gemacht, erregt er Heiterkeit. Wo Reichtum angeboten wird, gilt der Millionär nicht nur in Dingen des Geldverdienens, sondern auch in allen anderen als Autorität (Flammer, 1990, S.37).



Abb. 4.5: Faktoren beeinflussen den Wahrnehmungsprozess (Flammer, 2001, S.49)

In Anlehnung an die Abb. 4.5 nach Flammer kann die Situation des Elternabends folgendermassen beschrieben werden: Ganz im Sinne einer konstruktivistischen Interpretation, wird das Bild einer Person autonom entwickelt. Ausgehend von den gelieferten Reizen einer Lehrperson konstruieren Eltern auf dem Hintergrund ihrer Vorannahmen (Vorwissen/ Erwartungen) ein Bild von der Lehrperson und der Schule.

„Die Erkenntnis, dass Wirklichkeiten immer Konstruktionen sind, gibt dem Individuum die Möglichkeit, frei zu sein, sich für eine Wirklichkeit zu entscheiden, sich diese selbst auszusuchen.“

(Watzlawick, Beavin & Jackson, 2003, S. 11)

Zusammenfassend kann die Wahrnehmung als aktiver Prozess bezeichnet werden, der u. a. von Vorwissen und Erwartungen geleitet wird. Der Bedeutsamkeit dieser Faktoren bewusst, werden am Anfang des Fragebogens (vgl. Kapitel 5.4.2) drei Fragen gestellt, welche allenfalls auf eine solche Beeinflussung der Wahrnehmung der Eltern und damit die Konstruktion des Lehrerbildes schliessen lassen. Es wird geklärt, ob die Eltern die Lehrperson bereits vor dem Elternabend kannten und welchen Eindruck sie bisher haben. Wenn ersteres nicht der Fall ist, werden die Eltern nach dem ihnen zugetragenen Ruf der Lehrperson befragt. Uns schien auch wichtig zu klären, wie viele Elternabende die Erziehungsberechtigten bereits besucht haben. Es wird spannend sein, ob aufgrund dieser Items (Vorwissen und die daran gebundenen Erwartungen) signifikante Abweichungen bei der Einschätzung zum Erfolg des Elternabends zu eruieren sind. Was den Bereich der Erwartungen betrifft, ist unter den Erziehungsberechtigten von einer gewissen Homogenität auszugehen. Alle Erziehungsberechtigten wollen zum Beispiel fachlich kompetente und verständnisvolle Lehrpersonen. Es gibt aber noch eine Menge anderer Erwartungen, die praktisch immer gelten, weil sie Ausdruck allgemeiner Konventionen sind (Grüssen etc.). Im Fall der Wahrnehmung gesprochener Sprache hat man festgestellt, dass sich die Erwartungen auf mindestens zwei Typen von Ereignissen richten, auf den Inhalt und auf die Form (Flammer, 2001, S. 57 ff.).

Die Entwicklung der Variablen in der Videoerhebung und die schriftliche Erhebung vor Ort (vgl. Kapitel 5.4.4) stützen sich u. a. auf diese Erkenntnisse.

4.4.5 Konfusion als konstruktiver Anteil der Wahrnehmung

Aus dem vorgängigen Kapitel 4.4.4 wissen wir, dass Eltern einem Wahrnehmungsfilter unterlegen sind, der je nach Vorwissen und die daran geknüpften Erwartungen die Konstruktion des Lehrerbildes stark beeinflussen. Es kommt für die Konstruktion des Lehrerbildes ein weiterer und bestimmender Faktor dazu, der seine Wurzel in der Kommunikation bzw. im Grad des sich gegenseitigen Verstehens hat.

Im Kontext der Kommunikation lässt sich der konstruierte Anteil der Wahrnehmung am Begriff der *Konfusion* von Watzlawick veranschaulichen. Eine Konfusion ist dabei die Folge einer gescheiterten Kommunikation und hinterlässt den Empfänger in einem Zustand der Ungewissheit (Watzlawick, 1995, S. 13). Die Gefahr von Konfusionen besteht überall dort, wo Sinn und Bedeutung von einer Sprache (im weitesten Sinne dieses Ausdruckes) in eine andere übertragen werden muss, d.h. wenn die Zuschreibung einer bestimmten Bedeutung an ein bestimmtes Zeichen nicht von allen Zeichenbenutzern erkannt wird (Watzlawick, 1995, S. 16). Nach einer kurzen Verunsicherung löst der Zustand der Konfusion eine sofortige Suche nach Anhaltspunkten aus, die zur Klärung der Ungewissheit und des damit verbundenen Unbehagens dienen können (Watzlawick, 1995, S. 38). Daraus ergeben sich zweierlei Verhaltensstrategien. Erstens wird diese Suche, wenn erfolglos, auf alle möglichen und unmöglichen Bezüge ausgedehnt, was unter Umständen zu abwegigsten Zusammenhängen führen kann. Zweitens neigt man bei Konfusionen dazu, sich an die erste konkrete Erklärung zu klammern, die man zu erkennen glaubt. Was unser Gegenüber versteht, wenn wir sprechen, kann sich nur in der Bedeutung verwirklichen, die sie aufgrund ihrer Erfahrungen hat, und die ist nie mit der eigenen identisch (Glaserfeld, 1996, S. 92).

In diesem Kapitel wird mit der Thematik Konfusion ein erneutes Mal die individuelle Konstruktion der persönlichen Wirklichkeit bestätigt. Diesmal liegt dem Antrieb ein Nichtverstehen der Sprache, ein Nicht-deuten-Können von Zeichen zu Grunde. In diesem Moment wird die Sprach- und Ausdruckskompetenz der Eltern zum zentralen Element. Mit einer Häufung von Konfusionen kann sich bei Elternteilen ein Prozess in Gang setzen, der sich auf die Konstruktion ihrer Wirklichkeit suboptimal auswirken kann. Es scheint daher immens wichtig, dass beim Fragebogen für die Eltern deren Sprachkompetenz erhoben wird. Es ist dann wissenschaftlich zu prüfen, wie weit die Variable *Sprachkompetenz* die Wahrnehmung und Einschätzung des Elternabends beeinflusst.

4.5 Kommunikation im Spannungsfeld zwischen Authentizität und Wirkungskalkül

Wie in den ersten beiden Kapiteln angesprochen, birgt die Charakteristik der Thematik *Kommunikation* die Frage nach Wahrhaftigkeit und Wirkungskalkül in sich. Darf hinsichtlich der angestrebten Zielsetzung die Wahrhaftigkeit an Bedeutung verlieren? Wird hinsichtlich der angestrebten Wirkung die Wahrhaftigkeit verhandelbar? Bei einer von Moral getriebenen Haltung kommt sofort ein dezidiertes „Nein“: Im Kontext des Elternabends darf die Wahrhaftigkeit nie in Frage gestellt werden. Lügen haben keinen Platz und sind durch keine Begründung zu rechtfertigen.

Sind im Gegenzug taktisches Kalkül, eine gewinnende Kommunikation zulässig? Sind Zugriffe auf kommunikationspsychologische Erkenntnisse verantwortbar, sind rhetorische Hilfsmittel opportun? (Vgl. Cialdini & Wengenroth, 2004, S. 15). Die eigentliche Herausforderung liegt in der Grenzziehung, was noch als zulässig und was nicht mehr als zulässig gelten soll.

„Kommunikation steht wesensmässig im Spannungsfeld zwischen Wahrhaftigkeit und Wirkungskalkül“ (Schulz von Thun, 2001, S. 24). Damit prallen zwei Philosophien aufeinander, die es zu versöhnen und zu verknüpfen gilt. Auf der einen Seite steht die humanistische Psychologie, welche sich dem Ideal der autonomen und sich verwirklichenden Persönlichkeit verpflichtet fühlt. Im Kontext der Themenzentrierten Interaktion (TZI) fordert Cohn (2000, S. 125) explizit authentische Kommunikation ein, indem man sich bewusst macht, was man denkt und fühlt. Als Postulat gelten die maximale Offenheit und eine Orientierung an den eigenen Bedürfnissen: Renner und Laux sprechen dabei von individuumszentrierten Motiven authentischer Selbstüberwacher, deren Anspruch es ist, emotionale Zustände stimmig zum Ausdruck zu bringen – selbst wenn dies keinen positiven Eindruck hinterlässt (Renner & Laux, 2013, S. 370).

Auf der anderen Seite des Spannungsfelds steht der Aspekt des Wirkungskalküls in der Tradition eines Dale Carnegie. Als Teilnehmer eines Dale-Carnegies-Trainings (Schnupperkurs) stellte ich ein völlig unverblümtes Bekenntnis zur Manipulation fest, welche als Priorisierung des Wirkungskalküls verstanden werden muss. Wachtel (2014) propagiert diese Priorisierung sogar explizit, wenn er im Titel seines Buches offen deklariert „Sei nicht authentisch!“. Zweifelsohne ist der humanistische Ansatz zur Authentizität der sympathische, weil ihm das Unverfälschte, Echte attestiert wird. Trotzdem lässt sich aber die Kommunikationspsychologie nicht auf den einen oder anderen Aspekt reduzieren, ohne das Wesen der Kommunikation zu verfehlen. Schütz und Marcus (2004, S. 207) raten ebenfalls davon ab, Selbstdarstellung nur unter der Perspektive von Täuschung und Manipulation zu betrachten. Authentizität schliesst Wirkungskalkül nicht aus, auf das Mass kommt es an.

Die Frage nach der Wirksamkeit, auch im Sinne des Wirkungskalküls, ist ein bedeutender Bestandteil der kommunikationspsychologischen Forschung und ist vorwiegend von der Rhetorik und Dialektik inspiriert. Dabei steht die optimale Äusserung im Hinblick auf die bezweckte Wirkung (Reaktion des Empfängers) im Vordergrund. Schliesslich will jeder auch etwas erreichen, wenn er etwas sagt (Schulz von Thun, 2001, S.24 ff.). Ball (1990, S.254 ff.) beschreibt das Vorgehen bei der Präsentation einer Innovation an die Eltern in einer Sekundarschule. Dabei wurde erstens die einheitliche Meinung der Kollegiums betont und zweitens die Radikalität der Innovation so weit als möglich minimiert: Der Direktor legte sich selbst Beschränkungen auf – abgestimmt auf die Bandbreite an Toleranz, die er von den Eltern erwartete. Dadurch gelang es, von der Mehrheit der Eltern Zustimmung zu erlangen.

Watzlawick, Beavin und Jackson (2003, S.43) bauen eine Analogie zum Schachspiel auf und benutzen auch diese Terminologie. Sie bezeichnen ein Verhalten als *Zug*, der, wie im Schach, in Wechselbeziehung mit dem Spielpartner steht und festen Regeln unterworfen ist. Dabei ist es letztlich belanglos, ob diese den aufeinander bezogenen Individuen bewusst oder unbewusst sind.

„Das Spiel vereint Freiheit und Zwang. Der Spieler bleibt frei, muss aber, wenn er gewinnen will, eine rationale Strategie verfolgen, die der Beschaffenheit des Spiels entspricht, und muss dessen Regeln beachten. Das heisst, dass er zur Durchsetzung seiner Interessen die ihm auferlegten Zwänge zumindest zeitweise akzeptieren muss.“

(Crozier & Friedberg, 1993, S.68)

Mit der Hilfe des Wertequadrats gelingt es Schulz von Thun (2001, S.38ff.) unter anderem, das Spannungsverhältnis zwischen Authentizität und Wirkungskalkül klärend darzustellen.

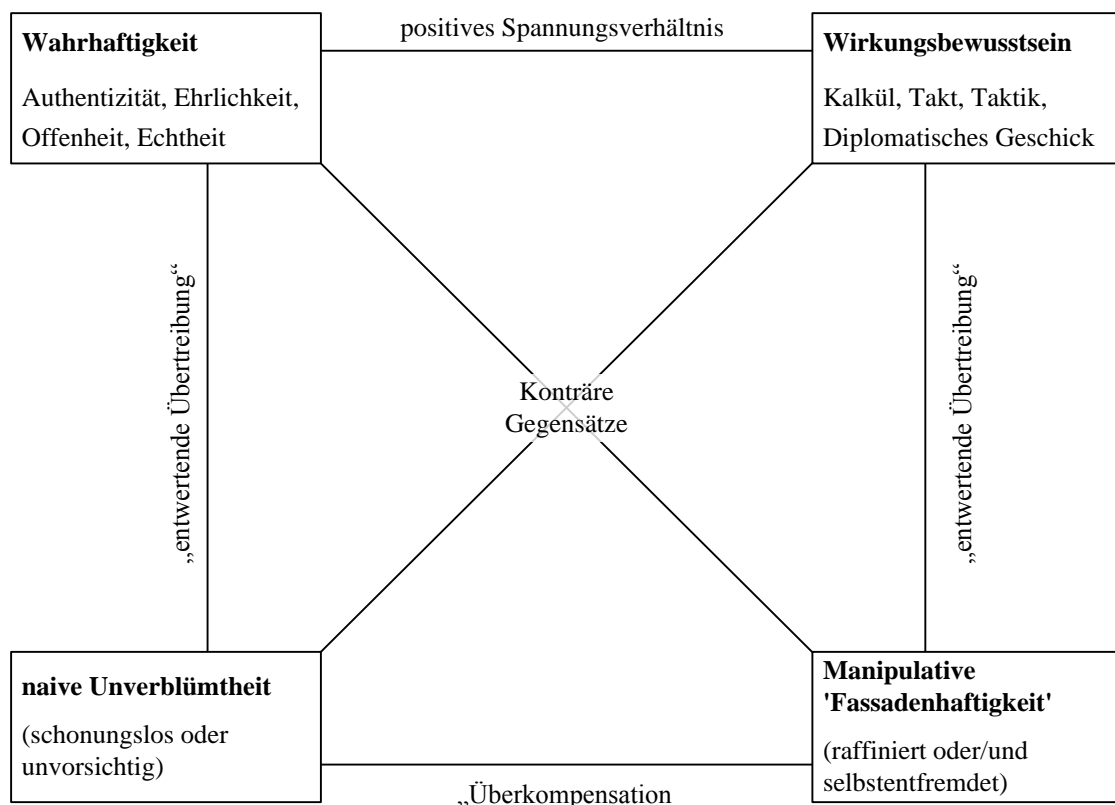


Abb. 4.6: Wertequadrat: Wahrhaftigkeit – Wirkungsbewusstsein (Schulz von Thun, 2001, S.38)

Durch das Verhältnis der Begriffe zueinander entstehen im Quadrat vier Arten von Beziehungen. Die obere Linie zwischen Wahrhaftigkeit und Wirkungsbewusstsein bezeichnet ein positives Spannungs- bzw. Ergänzungsverhältnis. Schulz von Thun spricht auch von einem dialektischen Gegensatz. Die Diagonalen bezeichnen konträre Gegensätze zwischen einem Wert und einem Unwert. Die senkrechten Linien führen zu den entwertenden Übertreibungen. Die untere Verbindung zwischen beiden Unwerten stellt gleichsam den Weg dar, der oft beschritten wird, wenn man dem einen Wert entfliehen will, aber nicht die Kraft hat, sich in die geforderte Spannung der oberen Pluswerte hinaufzuarbeiten. Schulz von Thuns Prämisse lautet demnach:

„Um den dialektisch strukturierten Daseinsforderungen zu entsprechen, kann jeder Wert (jede Tugend, jedes Leitprinzip, jedes Persönlichkeitsmerkmal) nur dann zu einer konstruktiven Wirkung gelangen, wenn er sich in ausgehaltener Spannung zu einem positiven Gegenwert, einer ‚Schwestertugend‘, befindet. Statt von ausgehaltener Spannung lässt sich auch von Balance sprechen. Ohne diese ausgehaltene Balance verkommt ein Wert zu seiner ‚Entartungsform‘ oder entwertenden Übertreibung.“

(Schulz von Thun, 2001, S.38)

Wirksame Kommunikation ist auf Adressaten bezogen. Es geht immer auch darum, die Adressaten (in unserem Fall die Eltern) zu erreichen. Jede Lehrperson sollte Eltern durch geschickte Kommunikation für die Schule und ihre Anliegen gewinnen können. Es gilt, sich als Lehrperson mit diesem positiven Spannungsverhältnis Wahrhaftigkeit – Wirkungsbewusstsein (wie in Abbildung 4.7 dargestellt) auseinanderzusetzen, Möglichkeiten einer guten Kommunikation zu erkennen, um damit von der ausgehenden Kraft der beiden Pole profitieren zu können. Kommunikation als permanentes sich Orientieren zwischen Wahrhaftigkeit und Wirkungsbewusstsein, ohne dabei in entwertende Übertreibungen abzufallen, das ist die nicht leichte Herausforderung, welcher sich die Lehrpersonen beim Elternabend zu stellen haben.

4.6 Wirkungskalkül und die zugrundeliegende Kausalitätserwartung

Es wird davon ausgegangen, dass der Einsatz kommunikationspsychologischer Erkenntnisse durchaus legitim ist, um bei den Eltern gewünschte, der Zielerreichung dienliche Wirkungen zu erzielen. Die daran gebundenen Überzeugungen implizieren eine *Kausalitätserwartung*, die einer näheren Betrachtung bedarf. „Es könnte sein, dass es weniger darauf ankommt, tatsächlich Wirkung zu haben, als darauf, daran zu glauben. Und umgekehrt: was hilft es, Wirkungen zu haben, wenn man glaubt, man habe keine?“ (Flammer, 1990, S.15). Sich des Begriffs der Kausalität anzunehmen heisst, sich auf naturwissenschaftliche, psychologische und nicht zuletzt auf philosophische Fragestellungen einzulassen. Mit der folgenreichen Feststellung, Kausalität immer nur in Beschränkungen fassen zu können. Kostprobe einer philosophischen Diskussion:

„Ursachen kann man nur erschliessen; aber man sollte sie sich nicht als verbindendes Ding vorstellen, das zwischen der Ursache und der Wirkung steht, sonst muss man sich auch zwischen diesem Ding und der Ursache resp. Wirkung wieder ‚etwas‘ vorstellen.“

(Flammer, 1990, S.32)

Wahrscheinlich ist es aufgrund der Komplexität und einer wohl inhärenten Problematik der Kausalitätsfrage gar nicht möglich, eine in allen Punkten befriedigende Wirkungstheorie zu verfassen, und daher ist der Anspruch an eine allumfassende Wirkungstheorie nicht einlös-

bar. Daher sind wir gezwungen, das gewählte Kausalitäts- und Wirkungsverständnis dieser Forschungsarbeit auf unterschiedliche Theorien abzustützen. In den nun folgenden Unterkapiteln werden einzelne, ausgewählte Kausalitätstheorien aufgenommen, um einen für die Forschungsanlage herausfordernden und damit spannenden Diskurs führen zu können. Die Reihenfolge orientiert sich nicht an der zeitlichen Entstehung der Theorien. Vielmehr sind inhaltliche Zusammenhänge prägend, welche sich zum Teil aufeinander beziehen und so einen klärenden Beitrag zur Thematik leisten können.

4.6.1 Annäherung an die Begrifflichkeit der Kausalität

Jemanden ignorieren heisst, ihm seine Wirkung abzusprechen. Wer schon ignoriert wurde, weiss, wie schmerzvoll dieses Erlebnis ist. Eigentlich erfährt sich ein Mensch als Mensch durch seine Wirksamkeit auf seine Umwelt. Leben heisst Austausch zwischen Lebewesen und Welt, in welcher Form auch immer.

So existentiell die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit ist, so schmerzvoll kann die Erkenntnis sein, dass unseren Möglichkeiten Grenzen gesetzt sind. Wirkung kann direkt oder indirekt geschehen. Flammer (1990, S.17) veranschaulicht diese beiden Formen am Beispiel eines Fussballspielers. Wenn ein Fussballspieler den Ball wegschlägt, wirkt er direkt auf die Welt bzw. den Ball ein. Erzielt er mit dem abgegebenen Schuss ein Tor, wird er zusätzlich, indirekt über den Torschuss, Applaus und Anerkennung ernten. Spielt er den Ball einem besser positionierten Mitspieler zu, der dann den Torschuss erzielt, kann er indirekt am Teamerfolg partizipieren. Man kann auch Menschen für seine eigene Sache instrumentalisieren und so indirekt für sich Wirksamkeit erzeugen. In der Fortsetzung des Beispiels könnte der Fussballer einem Mitspieler zuspiesen, der ihm den Ball zurückspielt, sobald er sich in eine bessere Abschlussposition gebracht hat.

Wirksam ist jemand also dann, wenn er durch sein Handeln etwas bewirken kann. Handelt es sich dabei um zielgerichtete und regulierte Wirksamkeit, spricht Flammer von Kontrolle und lehnt sich dabei an den amerikanischen Ausdruck *control* an. Im englischen bedeutet das Wort auch Regulation. In der deutschsprachigen Auslegung wird eher an Kontrolle und Überprüfung gedacht.

„Die Kontrolle/Regulation besteht darin, geeignete Prozeduren bereitzuhalten und im Bedarfsfall einzusetzen, damit ein Zustand sich in einen angestrebten anderen Zustand verändert oder dass Veränderungen an einem Zustand kompensiert werden, wenn Nicht-Veränderung angestrebt wird.“

(Flammer, 1990, S.20)

Kausalität oder die Bedingungen der Kausalitätswahrnehmung definieren zu wollen ist ein heikles Unterfangen. Flammer (1990, S.31f.) gelingt es, das Feld der Kausalität in sechs Formulierungen annäherungsweise zu definieren:

1. Es gibt immer gleichzeitig sehr viele Ursachen oder ursächliche Bedingungen und es ist eine willkürliche oder konventionelle Entscheidung, welche wir als die Ursache bezeichnen.
2. Es wirken nicht nur viele Ursachen nebeneinander und miteinander auf einen Effekt hin, sondern viele Wirkungen sind gleich wieder Ursachen für weitere Wirkungen. Es gibt Ursachenketten.

3. Eigentlich gibt es in der von uns überblickbaren Zeit gar keine erste Ursache; aus praktischen und forschungsökonomischen Gründen wird oft entschieden, wo eine Kette anfängt.
4. Ursachen können unterschiedlich nötig sein. Es gibt notwendige und hinreichende, notwendige und nicht hinreichende und nicht notwendige, aber hinreichende Ursachen.
5. Ursachen können auch in unterschiedlicher Beziehung zu Wirkungen stehen. Es gibt zum Beispiel mechanische Ursachen (sogenannte Wirkursachen), Gründe und Motive für Handlungen, Ziele von Handlungen und Wirkungen von Handlungen. Wir sagen, Handlungen seien zielorientiert; die physikalischen Äusserungen von Handlungen müssen jedoch in einer physikalischen Ursächlichkeitskette liegen. Dennoch: Wie wird ein Ziel zu einer Ursache? Wie führt eine aufregende Idee zur Ausschüttung von Adrenalin? Und umgekehrt: Wie führt mich ein physikalisches Ereignis auf eine neue Idee?
6. Ursachen sind über den Handlungsvollzug erlebbar. Im Laufe der Individualentwicklung wird diese Erfahrung relativ verlässlich auf beobachtete Ereignisfolgen übertragbar.

(Flammer, 1990, S.31)

Die anfangs aufgegriffene Thematik des Ignorierens dürfte in der Situation des Elternabends wenig bis kaum vorkommen. Grundsätzlich ist es aber sowohl Eltern wie Lehrpersonen möglich, das Gegenüber zu ignorieren oder zumindest diesen Eindruck zu vermitteln. Diese unschöne Situation kann unter Umständen auch von nicht Betroffenen wahrgenommen werden, was sich allenfalls ungünstig auf das Gesamtklima auswirken kann.

Die sechs aufgeführten Punkte Flammers (1990, S.31) zur Kausalität zeigen eindrücklich auf, wie anspruchsvoll es ist, ein nur annähernd stabiles Fundament für unsere Forschungsabsicht zu finden. Es gibt ungleich mehr Gründe dagegen und eine Kapitulation liegt nahe. Dies mag der Grund sein, weshalb es wenige vergleichbare Forschungen gibt. Immerhin attestiert Flammer beim sechsten Punkt seiner Ausführungen der Berufserfahrung eine relative Verlässlichkeit. Kausalitätserwartungen bezüglich Wirksamkeit bauen also auf diesen Erfahrungswerten, welche es ermöglichten, den einzelnen Ebenen (die vier Seiten des Kommunikationsmodells von Schulz) definierte Bereiche zuzuordnen (vgl. Kapitel 5.4.1).

4.6.2 Kausalität aus der Sicht der Prozess-Produkt-Forschung

Die bis Mitte der 1980er-Jahre vorherrschende Unterrichtsforschung beschränkte sich auf das Lehrerverhalten und den Lernerfolg (vgl. Dubs, 1995, S.33). Seit Mitte der 1980er-Jahre wird die Prozess-Produkt-Forschung von vielen Forschenden im Kontext der Unterrichtsforschung in Frage gestellt. Dabei werden unterschiedliche Begründungen ins Feld geführt. Zum einen beschränken sich die Untersuchungen auf einfache kognitive Lernbereiche, zudem konzentriert sich die Prozess-Produkt-Forschung ausschliesslich auf das Lehrerverhalten und seine Äusserlichkeiten. Diese Kritikpunkte führten zu einem eigentlichen Paradigmenwechsel Richtung qualitativer Forschung. Dubs (1995, S.40ff.) anerkennt zwar die Schwächen der Prozess-Produkt-Forschung, ist aber dezidiert der Auffassung, dass jedes Paradigma in einer jeweils zutreffenden Situation und jeder Forschungsansatz, wenn

er sinnvoll angewendet wird, seine Bedeutung haben kann, sofern zugleich auch deren Grenzen gesehen werden. Im Verständnis von Dubs wäre es deshalb falsch, auf die Produkt-Prozess-Forschung zu verzichten, denn sie wird auch in Zukunft nötig sein, weil die Grundfrage über den Zusammenhang von Lehrerverhalten und Lernerfolg weiterhin bedeutsam bleibt.

Obwohl es bei der vorliegenden Untersuchung nicht im eigentlichen Sinn um Unterrichtsforschung geht, ist die Anlage vergleichbar. Beiden Anlagen gleichgestellt ist die Erwartung, dass das Lehrerverhalten auf ein Produkt hinwirkt. Was beim Unterricht der Lernerfolg, ist beim Elternabend die positive Einschätzung durch die Eltern. Die Eltern sind, im Gegensatz zu den Schülern, keiner komplexen Lernsituation ausgesetzt. Im Zentrum steht die Fragestellung nach Zusammenhängen des Lehrerverhaltens im Auftritt vor Eltern (Prozess) und der daraus resultierenden Elternmeinung (Produkt). Damit scheint eine methodische Anlehnung an die Prozess-Produkt-Forschung legitimiert. Die von Dubs (1995) ins Feld geführte Argumentation bezüglich möglichen Illusionen seitens der Forscher, unabhängig vom gewählten Forschungsparadigma, überzeugt und lässt sich meines Erachtens auf die vorliegende Forschungsarbeit übertragen.

4.6.3 Kausalität basierend auf Wirkungsmodellen

Die Übersicht von Oser und Oelkers (Oser & Oelkers, 2001, S.70ff.) über unterschiedlich konzipierte Wirkungsmodelle im Zusammenhang mit Evaluationen in der Lehrerbildung hilft, die in diesem Forschungsprojekt angewandte Überprüfung der Wirksamkeit zu situieren.

Folgende Modelle führen Oser und Oelkers auf:

1. Das *Unser-Ziel-Modell* der Wirksamkeit
2. Das *Effektivitätsmodell* der Wirksamkeit („what works“)
3. Das *Andachtsmodell* der Wirksamkeit (Schulkultur und Sozialklima)
4. Das *Organisationsmodell* der Wirksamkeit
5. Das *Ökonomie-Modell* der Wirksamkeit
6. Das *Defizit- bzw. Kompensationsmodell* der Wirksamkeit
7. Das *Professionsgenerierungs-Modell* der Wirksamkeit

Das Unser-Ziel-Modell der Wirksamkeit

Wenn Ziele jene Übereinstimmung markieren, die von allen geteilt werden, muss eine auf sie gerichtet Evaluation nur überprüfen, ob diese erreicht wurden oder nicht. Wird das Ziel erreicht, kann zum Beispiel die Ausbildungsinstitution mit der geleisteten Arbeit zufrieden sein. Erreicht sie es nicht, gilt es die Vorgaben besser zu erfüllen. Wer das Zielmodell wählt, muss weiter überzeugt sein, dass eine Identifikation mit den definierten Zielen in jedem Fall korrekt ist bzw. zu keinem wesentlichen Dissens Anlass gibt. Beim Unser-Ziel-Modell muss nur nach dem *doing things right* aber nicht nach dem *doing the right things* gefragt werden (Scheerens & Bosker [1997], zitiert nach Oser & Oelkers, 2001, S. 71). Der Vorteil dieses Modells liegt in der hohen Transparenz zwischen den zu erhebenden Faktoren und den Erfolgskriterien. Als Nachteil erweist sich die Nicht-mehr-in-Fragestellung der Inhalte der Ziele. Die Gefahr, dass man nicht mehr über den Rahmen des Selbstgesetzten sieht, ist vorhanden.

Das Effektivitätsmodell der Wirksamkeit („what works“)

Bei diesem Modell wird über Metaanalysen gefragt: „What works?“³⁵ Es werden dabei nicht nur Empfehlungen gemacht, sondern Aussagen darüber, was effektiv ist. Was wirkt, soll getan werden, allein weil es durch Forschung bewiesen wurde. Oser und Oelkers (2001, S.23) kritisieren dieses Modell aus verschiedenen Gründen. Zum einen müssen Lehrpersonen vieles tun, was nicht wirkt, dies aus deontischen Gründen, aus Beziehungs- und moralischen Gründen. Zum anderen fehlt Oser und Oelkers eine entsprechende Wirkungstheorie. Einen weiteren Nachteil sehen sie in der Zusammenhanglosigkeit solcher Empfehlungen und dem alleinigen Profitdenken hinsichtlich der Erreichung einer Zielsetzung. Der Vorteil eines solchen Modells besteht in der Einfachheit der Empfehlungen. Will man Erfolg haben, muss man sich einfach an sie halten.

Das Andachtsmodell der Wirksamkeit (Schulkultur und Sozialklima)

Dieses Modell steht den beiden ersten diametral entgegen. In vielen Lehrerbildungsinstitutionen wird dieses Modell unterschwellig als Grundkonzept verwendet. Gespräche über Erfolge meinen dann nicht etwa eine besondere Leistung oder erfolgreiches Handeln, sondern vor allem, ob es einem dort, wo man arbeitet, wohl ist, ob es „für einen stimmt“. Ein Problem dieses Ansatzes besteht in der unerschütterlichen Annahme, dass gutes Klima immer schon bessere Leistung hervorbringe (Bessoth & Eder [1996], zitiert nach Oser & Oelkers, 2001, S.75).

Das Organisationsmodell der Wirksamkeit

Hier wird vor allem überprüft, ob der Ablauf im System funktioniert und die Erwartungen der Beteiligten an das System erfüllt werden. Der Vorteil dieses Modells ist, dass ein Nichtfunktionieren bestimmter Abläufe leicht transparent gemacht werden kann. Ein Nachteil besteht in der Selbstbespiegelung, d.h. die Leistung nach aussen wird nicht ins Leistungskalkül einbezogen.

Das Ökonomie-Modell der Wirksamkeit

In diesem Modell geht es primär um die wirtschaftliche Rentabilität des Ausbildungssystems. Abgänge und Zugänge zu höheren Bildungsinstitutionen (z. B. Prüfungsübertritte in die Real- oder Sekundarschule) sind ebenfalls von Bedeutung. Schule und Lehrerbildungsinstitutionen wehren sich im Allgemeinen gegen ökonomische Evaluationen, da sie sich nicht als Produktionswerkstätten, sondern Erziehungsstätten verstehen.

Das Defizit- bzw. Kompensationsmodell der Wirksamkeit

Hier geht es nur darum, herauszufinden, was eine Ausbildung im Vergleich mit einer anderen nicht oder weniger leistet. Eine ganze Reihe internationaler Studien (PISA etc.) basieren auf diesem Prinzip der Wirksamkeitsprüfung. Dadurch entsteht ein Defizitgefühl, welches sich in einem enormen Druck manifestiert. Die Konsequenzen sind eine mediatisierte Defizitbehebung und oft eine Hilflosigkeit der Institutionen gegenüber den eigenen Defiziten.

³⁵ Das Schlagwort „What works“ entstammt der Titel der Arbeit von W.J. Bennett (1986): *What works: research about learning and teaching*. Washington: U.S. Department of Education.

Das Professionsgenerierungs-Modell der Wirksamkeit

Bei diesem von Oser und Oelkers favorisierten Modell wird in erster Linie die Ausbildungsarbeit für professionelle Kompetenzen in den Mittelpunkt gestellt. Die Ausbildungsziele werden von draussen, vom Feld her, definiert. „Eine Lehrperson muss diese und jene Kompetenzen in diesen und jenen Situationen in angemessenem Mass zeigen können“ (Oser & Oelkers, 2001, S. 79). Die Evaluation der Wirksamkeit bei einem solchem Modell läuft darauf hinaus, zu überprüfen, ob alles getan wird, so rasch als möglich solche Kompetenzprofile zu erwerben. Das Handeln im Feld ist das Mass dieser Wirksamkeit. Ein wichtiger Vorteil dieses Konzeptes besteht in der schonungslosen und abhärtenden Art, wie die Profession ihre Ansprüche geltend macht. Vorteilhaft ist, dass die Formulierung der allgemeinen Kompetenzen und deren Erreichung nicht voneinander getrennt werden können (Prozess-Produkt-Verschrankung der Evaluation). Ein Nachteil ist, dass es schwer sein wird, die Kompetenzen und Fertigkeiten überhaupt umfassend zu formulieren. Hinzu kommt, dass Lehrgewerkschaften wenig Begeisterung für solche Wirkungskonzeptionen haben, da das Nichtvorhandensein bestimmter im Voraus festgelegten Kompetenzen missbräuchlich zur Lohnkürzung oder gar zur Entlassung führen könnte.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass eine klare Abgrenzung der unterschiedlichen Modelle nicht gegeben ist. Aber selbst wenn mehrere Modelle zugleich Geltung haben, überträgt kein einzelnes alle andern oder wäre bestimmend bei der Auswahl von Parametern und Variablen des Messvorganges (Oser & Oelkers, 2001, S. 81).

Vergleicht man das Forschungskonzept der vorliegenden Arbeit mit den vorgestellten Wirkungsmodellen, kommt es bei mindestens drei zu inhaltlichen Überschneidungen. Dabei nimmt das *Unser-Ziel-Modell* der Wirksamkeit eine zentrale Stellung ein. Die Kriterien eines erfolgreichen Elternabends sind definiert und damit die Zielsetzungen vorgegeben (vgl. Kapitel 5.3.4). Die ausformulierten Ziele werden von allen Lehrpersonen als bedeutsam erachtet und entsprechend gestützt.

Ebenfalls wichtig im Zusammenhang der Untersuchung ist das Effektivitätsmodell der Wirksamkeit („what works“). Dieses Modell wird von Oser und Oelkers am schärfsten kritisiert (Oser & Oelkers, 2001, S. 72). Vor allem wird bemängelt, dass eine entsprechende Wirkungstheorie fehlt. Die ins Feld geführten Kritikpunkte sind nachvollziehbar und im Kontext des von ihnen skizzierten Schulunterrichts auch angebracht. Je nach Forschungskontext kann das Effektivitätsmodell der Wirksamkeit trotzdem von Nutzen sein. In der Situation des Elternabends erscheint ein solches Vorgehen legitim, weil dieser stark durch eine Zielerreichung (vgl. Kapitel 5.3.4) determiniert ist.

Das von Oser und Oelkers favorisierte Professionsgenerierungs-Modell der Wirksamkeit (Oser & Oelkers, 2001, S. 79) ist das dritte Modell, welches für die Forschungsarbeit von hoher Relevanz ist. Da alle Forschungsergebnisse in eine Intervention fliessen, gewinnt die Ausbildungsarbeit für professionelle Kompetenzen an Bedeutung. Die dieser Untersuchung zugrunde gelegte Annahme von Oser und Oelkers (2001, S. 79), dass Lehrpersonen diese und jene Kompetenzen in diesen und jenen Situationen des Elternabends in angemessener Art und Weise zeigen können (und müssen), wird geteilt. Ebenfalls Übereinstimmung herrscht darüber, dass die Zielsetzungen unter anderem vom Feld her definiert werden. Es scheint, dass das von Oser und Oelkers konstruierte Professionsgenerierungs-Modell (Oser & Oelkers, 2001, S. 79) eine Mischung aus Unser-Ziel-Modell und Effektivitätsmodell mit zusätzlicher Fokussierung des Ausbildungsaspektes darstellt. Die von ihnen ins Feld geführ-

ten Vorbehalte gegen die Modelle eins und zwei bleiben unserer Ansicht nach auch im Kontext des Professionsgenerierungs-Modells bestehen. Ausbildung bedarf immer der Standortbestimmung und diese bedingt immer irgendwelche Zielwerte, die, wenn sie glaubwürdig sein sollen, eine gewisse Beständigkeit ausweisen müssen. Mindestens drei von sieben Wirkungsmodellen aus der Übersicht von Oser und Oelkers leisten damit einen klärenden Beitrag zur geführten Kausalitätsdebatte innerhalb des Forschungsansatzes.

4.6.4 Kausalität im Geiste der Behavioristen

Die behavioristische Forschung³⁶ beruft sich vereinfacht ausgedrückt auf den Zusammenhang von auslösenden Reizen und die dadurch provozierten Reaktionen. Diese Wissenschaftsauffassung konzentriert sich auf experimentelle Methoden, welche das äussere Verhalten von Organismen erfassen. Dabei wird das Objekt auf das die Reize einwirken, als Blackbox bezeichnet. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass das Objekt der Untersuchung selbst (v.a. seine innerdynamischen Prozesse) nicht einsehbar ist, sondern erst wieder dessen Reaktion (vgl. Edelmann, 2000, S.29ff.). Die Forscher, welche dieser Tradition verpflichtet sind, schliessen faktisch den Menschen als denkendes und fühlendes Wesen aus: Der Mensch als Blackbox. Was sich darin abspielt, spielt eine untergeordnete Rolle. Hauptsache, es lassen sich mit einer Ursache bestimmte vorhersagbare Wirkungen erzielen. Das Menschenbild dieser objektiven Naturwissenschaft kann zurecht als mechanisch und deterministisch bezeichnet werden, weil sie von einer festen Zuordnung von Reiz und Reaktion durch Konditionierung ausgeht.

Dieses Forschungsverständnis mag befremdlich anmuten, v. a. dann, wenn man bedenkt, dass es sich bei den Objekten um Menschen handelt. Sollten uns denn nicht gerade die Prozesse interessieren, die sich im Inneren einer Person abspielen? Dieser und ähnlicher Kritik sehen sich Behavioristen immer wieder ausgesetzt. Der Mensch und schon gar nicht seine komplexen psychischen Prozesse lassen sich aber wirklich definieren und bleiben so im Forschungsverständnis vorderhand tatsächlich eine Art „Blackbox“, weshalb sie als statistische Grösse unattraktiv wirken. Diese Einsicht führte zum Grundsatzentscheid, den Menschen als kaum fassbare Grösse auszuklammern. Im Verständnis der Behavioristen reicht es aus, voraussagen zu können, auf welchen Reiz welche Reaktion folgt, und das Ganze mit grösstmöglicher Zuverlässigkeit. Naturwissenschaftler geben sich dann mit einem Phänomen zufrieden, wenn sie das Phänomen willkürlich selbst auslösen können. Sie haben dann die Ursächlichkeit ‚im Griff‘ und es lassen sich Handlungsrezepte generieren und allenfalls eine entsprechende Technik entwickeln. Das Bestechende an diesem Forschungsparadigma ist, dass sich damit aus einer an sich inexakten Wissenschaft eine exakte Wissenschaft machen lässt.

Im Hinblick auf die Zielsetzung und Fragestellungen der vorliegenden Arbeit ist also der behavioristische Ansatz ein erfolversprechender. Im Kontext der Auftrittskompetenz interessieren Reize (einzelne oder Kombinationen von Variablen etc.), die von der Lehrperson ausgehen, sowie die Reaktionen, welche damit bei den Erziehungsberechtigten ausgelöst werden. Mit anderen Worten möchten wir lediglich für viele Reize die zu erwartende Re-

³⁶ Zu den Begründern des behavioristischen Forschungsansatzes gehören E. L. Thorndike (1874-1949) und J. B. Watson (1878-1958). Zu den bekanntesten Verfechtern gehören der Russe I. P. Pawlow (1849-1936) und der Amerikaner B. F. Skinner (1904-1990).

aktionen mit grosser Zuverlässigkeit voraussagen können. Damit stehen wir in der Tradition der Behavioristen.

Die Schwierigkeit der Arbeit liegt darin, dass sie sich von den klassischen behavioristischen Versuchen in vielerlei Hinsicht unterscheidet. Sind es bei Pawlow³⁷ mechanische, unbelebte und exakt kontrollierbare Reize, die zu einem Verhalten führen (Edelmann, 2000, S.31), sind es hier Menschen, von denen vielfältige Reize ausgehen. Wird mit Menschen, in diesem Fall mit Lehrpersonen als Reizquelle gearbeitet, lässt sich aus unterschiedlichen Gründen nicht vermeiden, die Psyche des Menschen zu thematisieren. In Kapitel 4.1 wurde aufgezeigt, was von den Lehrpersonen an professioneller Haltung eingefordert wird. Damit rückt die persönliche Disposition und Befindlichkeit der Lehrperson hinter eine Professionsrolle, die von allen Lehrpersonen eingelöst werden muss. Das heisst, obwohl hinter jeder Lehrperson eine einzigartige Disposition und Befindlichkeit steckt, werden alle mit mehr oder weniger einheitlichen Erwartungen konfrontiert. Die Erwartungen der Erziehungsberechtigten definieren sich an der Berufsrolle. Gekoppelt an die Berufsrolle sind Professionalitätsansprüche, die teils bewusst, teils unbewusst eingefordert werden. Damit gelten für alle Lehrpersonen dieselben Zielsetzungen, nämlich die professionelle Interpretation ihrer Lehrerrolle.

Wie bereits diskutiert, kann im Kontext der Legitimation diese Interpretation nicht völlig beliebig sein. Auch müssen die Reize, welche von einer Lehrperson ausgehen, soweit instrumentalisierbar sein, dass ihre Wirksamkeit wenig an die persönliche Disposition und Befindlichkeit der Lehrperson gebunden ist. Oder anders formuliert, muss ein Reiz in der Verbindung mit der Berufsrolle wirksam werden. Deswegen kann bei der Lehrperson von einem variablen oder austauschbaren Reizgeber gesprochen werden. Aus diesen Gründen wird bei der Lehrperson darauf verzichtet, eine exakte, individuelle Disposition und Befindlichkeit vor dem Elternabend zu erheben. Dasselbe gilt für die Disposition und Befindlichkeit der Empfänger (Eltern). Dies würde schlicht nicht der alltäglichen Praxissituation entsprechen, da kaum eine Lehrperson im Schulalltag die Elternschaft vor dem Elternabend einer Befragung unterziehen dürfte, um ihren Auftritt entsprechend ausrichten zu können. Im besten Fall weiss sie über einige Eltern Beschied und dies vielleicht auch nur aufgrund von Erzählungen Dritter.

Ein weiterer Grund für den Verzicht auf eine derartige Erhebung aller am Elternabend beteiligten Personen sind forschungsökonomische Überlegungen. Es würde schlicht den Rahmen der vorhandenen Kapazität der Forschungsressourcen sprengen.

Unabhängig von den vorgängig gemachten Vorstellungen und Bildern einzelner Eltern gilt es für die Lehrperson, eine optimale Wirkung im Sinne der Zielsetzungen zu erreichen. Im Moment des Elternabends ist es der Lehrperson auch gar nicht mehr möglich, Einfluss auf die vorgängig konstruierten Meinungen der Eltern zu nehmen. Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich somit schwergewichtig auf unmittelbare, proximale Ursachen (vgl. Heider [1944], nach Flammer, 1990, S.43).

Nach der ersten Erhebung des Elternabends werden die Lehrpersonen wissen, welche Erwartungen sie bis zu welchem Grad erfüllt haben und können beim zweiten Elternabend entsprechend reagieren.

³⁷ Pawlow: Klassische Konditionierung. (Edelmann, 2000, S.31)

4.6.5 Kausalität im Verständnis der Kausalattribution von Kelley

Kausalität ist nicht eigentlich sichtbar, sondern wird von beobachtenden Menschen erschlossen. Ursachenerklärungen sind immer Konstrukte, die wie die Wahrnehmung selbst nie eine einzige Realität erfassen. Vielmehr sind es persönliche Realitäten, die nicht unbedingt objektiv wahr sein müssen. Zuschreibungen (Attributionen) sind Gegenstand zahlreicher psychologischer Studien, welche unter anderem nach Gesetzmässigkeiten suchen. Aus einer Vielzahl von Attributionstheorien³⁸ wurde das Modell von Kelley ausgewählt³⁹, weil sich dieses im Kontext der Forschungsarbeit als hilfreich erweist.

Als wesentliche Variationsdimensionen unterscheidet Kelley:

- Beobachtete handelnde Personen (P)
- Objekte und Personen, auf die die betroffene Person reagiert (O)
- Umstände oder Zeitpunkte (U)

Mit Hilfe der Variationsdimensionen lässt sich der attributive Rahmen des Elternabends fassen.

Tab. 4.7: Attributiver Rahmen des Elternabends

Zuordnung auf Grund der Untersuchungsanlage	
Beobachtete handelnde Person	Lehrperson
Objekt-Personen, auf die die betroffene Person reagiert	Eltern
Umstände oder Zeitpunkte	Erster Elternabend im Jahr, in der Regel am frühen Abend

In dieser Untersuchungsanlage kommt es zur speziellen Situation, dass die Eltern als Objekt-Personen einer handelnden Person (Lehrperson) gleichzeitig eine beurteilende Funktion haben (Fragebogen).

Beim folgenden Kovarianzprinzip von Kelley werden drei wesentliche Attributionsbedingungen formuliert, welche eine rationale Bedingtheit von Attributionen nachweisen.

- Der *Konsens* ist hoch, wenn sich viele Personen gegenüber einem Objekt oder einer Person gleich verhalten.
- Die *Distinktheit* ist hoch, wenn sich ein Verhalten einer Person nur wenigen Objekten / Personen gegenüber manifestiert.
- Die *Konsistenz* ist hoch, wenn sich eine Person zu verschiedenen Zeitpunkten und Umständen gleich verhält.

³⁸ Die wichtigsten Attributionstheorien stammen von F. Heider (*Psychology of interpersonal relations*, 1958), E. E. Jones & K. Davis (*A theory of correspondent inferences*, 1965), H. Kelley (*Attribution Theory in Social Psychology*, 1967), M. Seligman (*Helplessness*, 1975) und B. Weiner (*Motivationspsychologie*, 1994).

³⁹ Grundlage der Darstellung von Kelleys Modell bilden die Informationen aus einem Vortrag aus dem vertiefenden Seminar Sozialpsychologie an der Universität Münster. http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aeechterhoff/wintersemester2011-12/seminarsozialekognitionundattribution/referat_-_grundlegende_theorien_fritz_heider_und_harold_kelley.pdf (Zugriff: 05.09.2016).

Tab. 4.8: Kovarianzprinzip von Kelley (zitiert nach Flammer, 1990, S. 38)

Abkürzung	Konsens	Distinktheit	Konsistenz	Attribution
GGH	gering	gering	hoch	handelnde Person
HHH	hoch	hoch	hoch	Objekt-Person
GHG	gering	hoch	gering	Umstände / Zeitpunkt

GGH: Eine Handlung wird dann kausal dem handelnden Subjekt zugeschrieben, wenn sich diese Person vielen Objekt-Personen gegenüber so verhält (geringe Distinktheit) und dies unter unterschiedlichen Umständen (hohe Konsistenz) und wenn sich diese Person darin von anderen unterscheidet (geringer Konsens).

HHH: Eine Handlung wird dann kausal einer Objekt-Person zugeschrieben, wenn sich viele Personen (hoher Konsens) dieser gegenüber immer wieder (hohe Konsistenz) so verhalten, aber vielen anderen Personen gegenüber nicht (hohe Distinktheit).

GHG: Eine Handlung wird dann kausal einer Situation (z. B. den besonderen Umständen) zugeschrieben, wenn sich eine Person einer Objekt-Person gegenüber nur zu einem bestimmten Zeitpunkt oder nur unter bestimmten Umständen (geringe Konsistenz) so verhält und das Verhalten weder gegenüber anderen Personen (hohe Distinktheit) noch bei anderen Personen (geringer Konsens) beobachtet werden kann.⁴⁰

Mit Hilfe der Varianzanalyse von Kelley soll nun das Kausalattributionsmuster (Ursachenzuschreibung) des Elternabends herauskristallisiert werden.

Tab. 4.9: Kausalattributionsmuster (Ursachenzuschreibung) des Elternabends

Attributionsbedingungen	Konsens	Distinktheit	Konsistenz
Beschreibung der Attributionsbedingungen	Erfahrungen aus Vorstudien haben gezeigt, wie vielfältig die Individualität der Lehrperson zum Ausdruck kommt.	Je nach Klassengrösse sind beim Elternabend durchschnittlich 20–30 Personen zu erwarten.	Der Zeitpunkt des Elternabends wird wenig Einfluss auf das Verhalten der Lehrperson haben. Ebenso die Umstände, wenn man, wie in unserem Fall, von regulären Elternabenden ausgeht.
Einschätzung	Geringer Konsens	Geringe Distinktheit	Hohe Konsistenz
Kausalattributionsmuster (Ursachenzuschreibung)	G	G	H

Mit ziemlicher Klarheit lassen sich in der Situation des Elternabends die Attributionsbedingungen *Konsens*, *Distinktheit* und *Konsistenz* bestimmen. Sollte dies in anderen Situationen nicht in derselben Eindeutigkeit möglich sein, hat Kelley sein Theoriemodell entsprechend ergänzt. Um die drei Kovariationskonstellationen GGH, HHH und GHG zu unterscheiden, genügt eine spezifische Teilinformation. Um GGH zu erschliessen, genügt wie im vorlie-

⁴⁰ Flammer, A. (1990): Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. S.38.

genden Fall -G-. Um auf HHH zu kommen, reicht H--. Um GHG sicherzustellen, benötigt es -HG. Andere Teilinformationen wie G-- oder --H lassen keine eindeutigen Schlüsse zu.

Die handelnde Person ist in einem hohen Grad verantwortlich dafür, ob ein Publikum für ein Anliegen gewonnen werden kann oder nicht. Wie eine Studie von McArthur (1972 zitiert nach Flammer, 1990, S.39f.) zeigt, findet diese Attribuierung breite Zustimmung anderer Beobachter. McArthur hat nachweisen können, dass die Konsens-Information von allen dreien am wenigsten Berücksichtigung in der Attributionsauslegung findet, d.h. im Allgemeinen sehen die Menschen, welche andere Menschen beobachteten, primär das Individuum, als dass sie Unterschiede zwischen Umständen und Handlungsobjekten in Betracht ziehen.

Die gewählte Fokussierung auf die Lehrperson (GGH) lässt sich somit auch theoretisch stützen. Die Verantwortlichkeit im Sinne einer Ursachenzuschreibung bei Erfolg bzw. Misserfolg liegt kausal bei der handelnden Lehrperson. Anders formuliert:

Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Lehrperson mit einer guten Auftrittskompetenz auch in einem anderen Schulhaus zu einer anderen Zeit mit einem anderen Publikum Erfolg haben wird, ist gross.

Was zuerst als beliebige Alltagstheorie anmutet, wird aufgrund der Varianzanalyse von Kelly theoretisch untermauert und legitimiert.

4.6.6 Kausalitätskonzept von Aristoteles

Nachdem die Kausalattribution im Sinne einer zugeschriebenen Wirkungsverantwortung auf die Lehrperson geklärt ist, stellt sich eine spannende Anschlussfrage: Was ist denn für die Wirkung einer Lehrperson verantwortlich?

Dieser Fragestellung ging schon vor mehr als zweitausend Jahren Aristoteles (384–322 v. Chr.) nach. In seinem Kausalitätskonzept (Ursachen und Erklärungen) hat Aristoteles vier Ursachentypen unterschieden, die für jedes Ding und jedes Lebewesen, insbesondere für Artefakte gelten (Flammer, 1990, S.24):

- Die *Materialursache* ist der Stoff, aus dem etwas besteht oder in dem etwas stattfindet.
- Die *Formalursache* ist das Wesentliche, das der blossen Materie ihre Form, ihre Gestalt gibt.
- Die *Wirkungsursache* ist das, was ein Ereignis oder ein Produkt veranlasst hat.
- Die *Zweckursache* ist das Resultat des Ereignisses.

In Anlehnung an die vier beschriebenen Ursachentypen von Aristoteles wird für diese Arbeit die Situation von Lehrpersonen so beschrieben:

Materialursache: Physiologische Beschaffenheit der Lehrperson (klein oder gross, schlank oder füllig, stark oder schwach, um nur einige Attribute zu nennen).

Formalursache: Kleidung, Frisur, Brille, Sprache (Dialekt) \Rightarrow Selbstoffenbarung, Identität, Gruppenzugehörigkeit etc.

Wirkungsursache: Anlage, Sozialisation und Selbstbestimmung. Lebenserfahrung (Vorbilder), Erziehung, Wissensstand (Schulungen), persönlicher Bezug zur

Sprache, Wörter und Rhetorik, psychische und seelische Verfassung (sind mitunter für die Körperhaltung verantwortlich etc.).

Zweckursache: Einen erfolgreichen Elternabend zu machen. Im Kontext dieser Arbeit lässt sich der Erfolg an der gemachten Einschätzung der Eltern messen. Das heisst mitunter zufriedene Eltern, was den Berufsstand (Legitimation, Image) als Ganzes stärkt. Über die Bedeutsamkeit dieses Moments wurde in Kapitel 4.1 ausführlich diskutiert.

Die inhaltliche Zuordnung auf die vier Ursachentypen erklärt den hier verwendeten Evaluations- und Interventionsansatz (vgl. Kapitel 5.2.2 und 5.3.9). Die Materialursache scheint gegeben – abgesehen von chirurgischen Eingriffen – und ist damit nicht von primärem Interesse in dieser Untersuchung. Die Merkmale der Formalursache bilden Identität und sind ein starker Ausdruck der persönlichen Werthaltungen. Die Wirkungsursache umfasst die gesamte Genese der betreffenden Lehrperson: Wie bin ich zu dem geworden, was ich heute bin und ausdrücke?

Formalursache und Wirkungsursache stehen klar im Zentrum der Interventionsabsichten dieser Arbeit. In diesen Bereichen scheinen Veränderungen hinsichtlich einer Optimierung möglich und erfolgversprechend. Der Elternfragebogen wird zeigen, ob die angestrebte Zweckursache erreicht wird oder nicht.

Führt man nun zusammenfassend diese beiden auf den Elternabend adaptierten Theorien von Kelley (vgl. Kapitel 4.6.5) und der oben aufgeführten von Aristoteles zusammen, werden folgende Zusammenhänge ersichtlich:

Die Varianzanalyse von Kelley legt eine Fokussierung auf die handelnde Lehrperson im Sinne der Kausalattribution nahe. Dieses Erkenntnis ist mitunter für den Entschluss verantwortlich, dass die Videokamera ausschliesslich auf die Lehrperson gerichtet bleibt. Die Analyse der Ursachentypenzuschreibung einer in der Situation des Elternabends stehenden Lehrperson hat gezeigt, wo Evaluation (Zweckursachen) und Intervention (Formalursachen, Wirkungsursachen) am meisten Erfolg versprechen.

4.6.7 Kausalität im Sinne der Attributionstheorie von Weiner

Wie Kelley gehört auch Bernard Weiner (1994) zu einer Gruppe von Psychologen, die sich mit Attributionsmustern und ihren möglichen Faktoren auseinandersetzen. Aus dem schulischen Alltag sind Ansätze nach der Attributionstheorie von Weiner bereits bestens bekannt. In seinem theoretischen Rahmen werden erbrachte Leistungen external/internal bzw. stabilen/instabilen Faktoren zugeordnet. Im Zusammenhang mit der angestrebten Intervention ist es natürlich von grosser Bedeutung, wie die erbrachte Leistung (Standortbestimmung) von Lehrpersonen interpretiert wird. Obwohl die Wirksamkeit der Intervention erst noch nachgewiesen werden muss, sollten die involvierten Lehrpersonen an die Möglichkeit einer Einflussnahme im Sinne von Veränderbarkeit glauben. Es wäre eher eine ungünstige Voraussetzung, wenn die Lehrpersonen negative wie positive Resultate ausschliesslich externen und labilen Faktoren zuordnen würden. Dies würde eine Einflussnahme nämlich faktisch ausschliessen und eine Intervention wäre hinfällig.

Aufgrund des mir entgegengebrachten Interesses und der freiwilligen Teilnahme der Lehrpersonen kann aber davon ausgegangen werden, dass sie an Entwicklungen glauben und

Resultate auch entsprechend interpretieren. Selbst unter dieser positiven Annahme, dass die Lehrpersonen an eine Einflussnahme glauben, wird die Herausforderung noch gross genug sein. Wie die vorgängige Analyse der Ursachenzuschreibung in Anlehnung an Aristoteles (vgl. Kapitel 4.6.6) zeigte, werden Veränderungen im Bereich der Formal- und Wirkungsursachen ein wesentlicher Bestandteil der Intervention sein. Da aber diese beiden Ursachentypen stark die eigene Persönlichkeit der Lehrpersonen tangieren, darf die Bereitschaft, daran Änderungen vorzunehmen, nicht als gegeben vorausgesetzt werden. Gleichzeitig muss darauf geachtet werden, dass die Authentizität der Lehrperson nicht verloren geht. Denn lediglich antrainierte oder gar aufgezwungene Veränderungen werden als solche entlarvt und bewirken häufig das Gegenteil. D.h., sich auf Veränderungen einzulassen bedeutet, von ihrer positiven Wirksamkeit überzeugt (worden) zu sein und sie entsprechend zu integrieren.

4.6.8 Kausalität als Gedankenmodell von Behrens

Bei Behrens (1998, S.4ff.) dient der Begriff der Sozialtechnik als Brücke für den auch im Bereich der Beeinflussung bestehenden Bruch zwischen Natur- und Geisteswissenschaft. Die Komponente *Sozial* im Wort *Sozialtechnik* weist darauf hin, dass es hier um Steuerung und Kontrolle von Gesellschaft und Individuen geht, und zwar in allen Lebensbereichen. Damit sollen unterschiedliche Verhaltensweisen beeinflusst werden. Die Komponente *-technik* weist hingegen auf die Orientierung dieses Ansatzes an der naturwissenschaftlich-technologischen Rationalität hin. Die typische Vorgehensweise: Es werden Ziele definiert und dann Mittel systematisch eingesetzt, um diese Ziele zu erreichen. Der systematische Mitteleinsatz basiert auf Gesetzen und Regeln, die empirisch erforscht werden (Behrens, 1998, S.4).

Die eigentliche Leistung im Gedankenmodell von Kroeber-Riels et al. (1998) ist, dass sie herleiten wie man von theoretischen Aussagen (Erklärungen) zu technologischen Aussagen (Anwendung) kommt.

„Alle anwendungsorientierten Wissenschaften können Technologien entwickeln, denn Technologie ist die Wissenschaft der praktischen Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Sie behandelt Transformationen realwissenschaftlicher, durch empirische Forschung bestätigter Theorien in technologische Aussagen, also in Wirkungs-, Prognose- und Gestaltungsaussagen. Dadurch werden aus Theorien Handlungsanweisungen abgeleitet. Sozialtechnologie ist dann die Transformation sozialwissenschaftlicher Theorien in technologische Aussagen. Als Ergebnis erhält man Sozialtechniken.“

(Behrens, 1998, S.5)

Die beschriebene Transformation von theoretischen in technologische Aussagen gilt nur auf der abstrakten Argumentationsebene der Forschungslogik. In realen Anwendungszusammenhängen ist sie ungültig, weil sie – bezogen auf die Realität – von einigen zu stark vereinfachenden Voraussetzungen ausgeht (Behrens, 1998, S.6). So verlockend die Lösung scheint, kann sie ihr Versprechen nicht aufrecht halten. Aus der Sicht Hartmanns kann der Begriff der Sozialtechnik erst gar nicht zu einer seriösen soziologischen Terminologie gezählt werden (Behrens, 1998, S.10 ff.). Fazit: Es gilt die innere Spannung zwischen Geistes- und Naturwissenschaft, welche auch dieser Forschungsarbeit zugrunde liegt, auszuhalten.

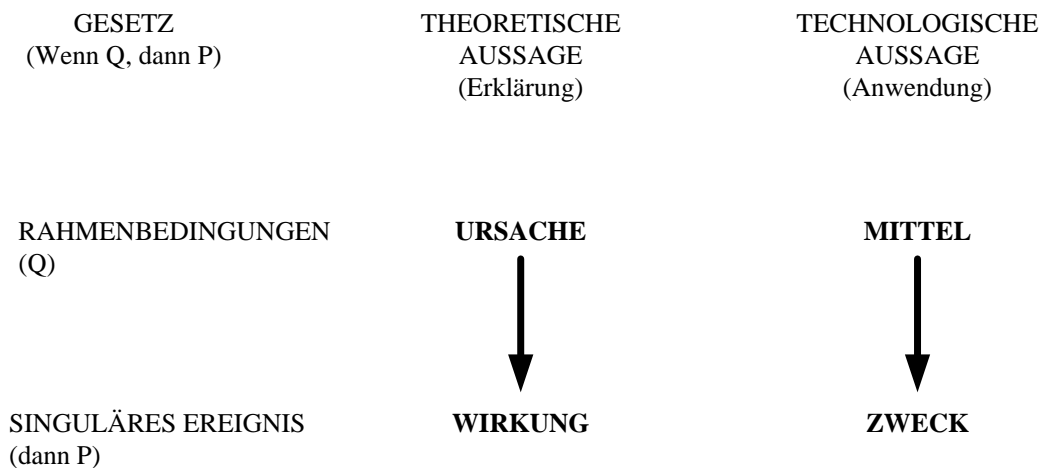


Abb. 4.7: Sozialtechniken nach Behrens (1998, S.5)

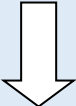
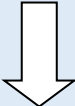
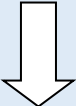
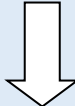
4.7 Analogie zur praktizierten Unterrichtsforschung

Alle bisher in Kapitel 4 geführten Diskussionen machen die Herausforderung deutlich, das geltende Forschungssetting auf eine verlässliche theoretische Basis zu stellen. Alle Vorbehalte, Bedenken und Einwände, welche der Forschungsanlage entgegengebracht werden, sind aus der Situation der Unterrichtsforschung bestens bekannt. Die folgenden Ausführungen zur praktizierten Unterrichtsforschung lassen auf Anhieb die Analogie zur vorliegenden Forschungsanlage erkennen. In der Evaluationsforschung hat sich eine Strukturierung durchgesetzt, die sich nach Roos (2002) sinnvoll auf den Unterricht übertragen lässt. Demnach lassen sich beim Unterricht *Input*, *Prozess* und *Output / Outcome* beurteilen (vgl. Abb. 4.2). Dem Output/Outcome kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Schliesslich ist der Unterricht dann gut, wenn er möglichst viele, wünschenswerte Wirkungen erzielt. Die Schwierigkeit in der Leistungsmessung besteht darin, herauszufinden, welche Wirkungen tatsächlich auf den Unterricht zurückzuführen sind und welche auf anderen Einflüssen beruhen.

Die Konzentration auf den Input wird von Roos weniger empfohlen, weil sich dieser nicht so leicht verändern lässt. Aus diesen Gründen konzentrieren sich nach Roos die Evaluationen in der Unterrichtsforschung auf den Prozess, der unmittelbar beobachtet und erfasst werden kann (vgl. Roos, 2002, S.54f.). Die Herausforderung der Prozessbeobachtung liegt darin, sich auf relevante Indikatoren zu einigen. Um einer gewissen Willkür zu begegnen, sollte bei der Generierung von Indikatoren aktuelle Forschungsliteratur zu Rate gezogen werden. Sind die Indikatoren einmal festgelegt, kann der Unterricht auf ihr Vorhandensein geprüft werden. Vorgängig sollten sie dem Beurteilten transparent gemacht werden. Im Idealfall wird ein Konsens über die Indikatoren erreicht. Wenn sie in hohem Mass und in der gewünschten Ausprägung vorhanden sind, so ist der Unterricht positiv zu beurteilen. Aber guter Unterricht lässt sich nicht einfach als Summe isolierter Einzelfaktoren messen. Vielmehr stehen die einzelnen Indikatoren in einem höchst komplexen Zusammenhang. Dieses Zusammenwirken gilt es zu berücksichtigen. Wenn ein Qualitätsindikator schwach ausgeprägt ist, kann er durch einen anderen Qualitätsindikator kompensiert werden. Das Konzept geht m.E. von der nicht unproblematischen Annahme aus, dass optimale Prozesse zwingend zu entsprechenden Ergebnissen führen.

Die folgende tabellarische Übersicht soll zeigen, dass sich die Strukturierung der Evaluationsforschung nicht nur auf die Beurteilung von Unterrichtskompetenz, sondern auch auf die Beurteilung der Auftrittskompetenz von Lehrpersonen übertragen lässt.

Tab. 4.10: Von der Beurteilung von Unterricht zur Beurteilung von Auftrittskompetenz

Forschungsanlage	Input	Prozess	Output / Outcome
Beurteilung von Unterricht	Mit Input sind alle Voraussetzungen des Unterrichts gemeint (Stundenpläne, das Schulzimmer mit seinen Einrichtungen und Lernmaterialien, die Schüler mit ihren Vorkenntnissen und ihrer sozialen Herkunft, die Lehrpersonen mit ihrer Aus- und Weiterbildung etc.)	Qualitätsindikatoren eines erfolgreichen Prozesses sind schon erforscht und damit teilweise vorhanden.	Hier handelt es sich um erwünschte und unerwünschte Wirkungen des Unterrichts. Dazu gehören beispielsweise Leistungen, Wissen, Einstellungen, Zufriedenheit etc.
			
Beurteilung von Auftrittskompetenz	Mit Input sind alle Voraussetzungen des Elternabends gemeint (Zeitpunkt, Schulzimmer mit seinen Einrichtungen und Präsentationsmedien, die Eltern mit ihren Vorkenntnissen und ihrer sozialen Herkunft, die Lehrpersonen mit ihrer Aus- und Weiterbildung etc.)	Qualitätsindikatoren eines erfolgreichen Prozesses sind nur bedingt erforscht, d. h. nicht im Setting des Elternabends. Indikatoren basieren primär auf heuristischen Erfahrungen.	Hier handelt es sich um erwünschte und unerwünschte Wirkungen des Elternabends. Dazu gehören beispielsweise Wissen, Einstellungen, Zufriedenheit etc.

Am Institut für Arbeitspsychologie der ETH Zürich wurde 2003 in einer Studie zusammengetragen, in welchen Kantonen der Schweiz Lehrpersonen (an Volksschulen) nach einem kantonal vorgegebenen Modell beurteilt werden und welche Merkmale die Modelle aufweisen (Legler, 2004). 17 Kantone verfügen über kein kantonales Vorgehensmodell zur Beurteilung von Lehrpersonen. Dabei wird meist auf die Autonomie und Eigenständigkeit der Schulgemeinden hingewiesen. 12 der 17 Kantone ohne kantonales Vorgehensmodell machten die Aussage, dass ein kantonales Vorgehensmodell in Diskussion oder für die Zukunft geplant sei. 9 Kantone verfügten bei der Befragung über ein kantonales Modell zur Beurteilung ihrer Lehrpersonen. Bei der Mehrheit dieser Vorgehensmodelle gehört die Unterrichtsbeobachtung als obligatorischer Bestandteil zur Lehrerbeurteilung, welche als systematische Verhaltensbeobachtung bezeichnet wird. Entsprechende Dokumente und Formulare wurden entwickelt, die in der Form von Beobachtungsbögen abgegeben werden. Im Fokus der Beobachtung steht die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden (Legler, 2006, S.19ff.). In der Studie wurde unter anderem festgestellt, dass in Kantonen ohne kantonales Vorgehensmodell eher Schulinspektoren, in Kantonen mit Vorgehensmodell hingegen eher Schulleitungen zuständig sind.

Wie Tab. 4.9 zu entnehmen ist, lassen sich alle Aussagen zur Unterrichtsforschung auch auf die Situation des Elternabends übertragen. Auch die Auftrittskompetenz wird an ihrer Wirkung (vgl. Kapitel 5.3.4) gemessen. Dabei steht u. a. der Prozess der handelnden und kom-

munizierenden Lehrperson im Zentrum. Etwas anders verhält es sich mit den Qualitätsindikatoren. Während die langjährige Unterrichtsforschung schon einige mehr oder weniger unbestrittene Qualitätsindikatoren eruiert hat (vgl. Landwehr, 1999), steht die Forschung zur Auftrittskompetenz von Lehrpersonen noch in der Pionierphase. Die ausgewählten Qualitätsindikatoren lehnen sich in erster Linie an heuristische Erfahrungen an. Wenn vereinzelt wissenschaftliche Kriterien als Qualitätsindikatoren zum Einsatz kommen, sind diese nicht im Kontext eines Elternabends erhoben worden (vgl. Kapitel 5.4). Ebenfalls gemeinsam mit der Unterrichtsforschung ist die als nicht unproblematisch einzustufende Annahme von gewissen Kausalitätserwartungen. Nach Holtappels und Höhmann (2005, S. 29 f.) fehlt bisher eine systematische Schulqualitätsforschung, in der das Zusammenwirken von Bedingungen und Effekten (Prozess- und Wirkungsqualität) erforscht wurde.⁴¹ Für die vorliegende Interventionsstudie wurde dies in Kapitel 4.6 weitgehend geklärt und verortet. Es gehört zur Zielsetzung der Untersuchung, mögliche Kausalitäten von einzelnen oder in Kombination auftretenden Variablen herauszufinden.

⁴¹ Die Aussage von Holtappels und Höhmann (2005, S. 29 f.) gilt es zu relativieren, weil in den letzten Jahren enorm viele Stellen zur Schulevaluation geschaffen wurden. Auch viele Bachelor- und Masterarbeiten nehmen sich des Themas an.

5 Methodisches Design der Untersuchung

5.1 Grundlegendes zum Design

Das Design der Studie ist als Interventionsstudie mit einer Prätesterhebung, einem Interventionsprogramm und einer Posttesterhebung konzipiert. In beiden Erhebungsphasen werden die Videoaufnahmen und deren Auswertung für die Untersuchung von zentraler Bedeutung sein (vgl. Kapitel 5.4.4). Interventionsstudien mit Prä- und Posttests sind vor allem in der Unterrichtsforschung sehr verbreitet und haben sich besonders in der naturwissenschaftlich-technischen Lernforschung als sehr verlässlich herausgestellt (Hardy, 2008, S. 128f.). Dieses Design ist dort vielfach erprobt und bekannt. Die Frage nach der Standardisierung der untersuchten Situation sowie das Problem der genügenden Anzahl Probanden ist eine zentrale Frage für das vorliegende methodische Design. Solche Untersuchungssituationen in der Feldforschung sind in erster Linie gekennzeichnet durch eher kleine Stichproben und nicht (wie in einem Labor) kontrollierbare Umweltfaktoren. In der fachdidaktischen Forschung sind diese methodischen Probleme jedoch vielfach ausgetestet:

„Häufig werden experimentelle Trainingsstudien mit Kleingruppen realisiert. [...] So kann trotz einer gewissen Natürlichkeit des Lernkontextes gleichzeitig ein genügend hohes Ausmass an Standardisierung (bei ausführlicher Dokumentation in den unterschiedlichen experimentellen Bedingungen) realisiert werden, das den Ansprüchen an die interne Validität von Experimenten gerecht wird.“

(Hardy, 2008, S. 128f.)

Für die Forschung im Bereich des Unterrichts und der Schule ist wichtig, dass Ergebnisse bzw. Erkenntnisse eines Forschungsprojektes auch tatsächlich für das Feld brauchbare Ergebnisse und Empfehlungen liefern. Das ist dann gewährleistet, wenn das Design „eine hohe ökologische Validität“ (Hartinger, 2008, S. 118) aufweist. Für das vorliegende Forschungssetting heisst das, es gilt eine hohe Übereinstimmung zwischen Interventionsprogramm und einer möglichen Weiterbildung für Lehrpersonen im Themenfeld der Auftrittskompetenz zu erreichen. Ökologische Validität des Designs ist also dann gewährleistet, wenn das Design der Studie nicht nur das Schulfeld und die Wirklichkeit der Lehrpersonen möglichst authentisch abbildet (unter Wahrung der Kontrolle von möglichen Störvariablen, vgl. Kapitel 5.5.2), sondern auch sicherstellt, dass die Intervention keine isolierte Veranstaltung, also kein Kunstprodukt, bleibt. Das Interventionsprogramm muss also selber ökologisch valide sein. Daneben erfolgen die Prä- und Posttests in realen Situationen für alle Beteiligten (ein wirklicher Elternabend). Diese doppelte Sicherung ökologischer Validität hat demnach trotz einiger Nachteile entscheidende Vorteile gegenüber einer denkbaren Laborstudie mit Lehrpersonen in einem quasi klinischen Setting. In einer angedachten experimentellen Untersuchung zu Auftrittskompetenz von Lehrpersonen (Videostudie in einem Studio vor ausgewähltem und geschultem Publikum mit Prä-Posttest) hätten die anfallenden Störvariablen zwar besser kontrolliert werden können, es wäre aber nicht überzeugend zu begründen gewesen, dass durch die Intervention geschulte Lehrpersonen die intendierten Kompetenzfortschritte auch im Feld, also in der realen Situation, umsetzen könnten. Durch eine Feldstudie kann dies besser und überzeugender gemessen und dargestellt werden.

Die Interventionsstudie geht von der grundlegenden Annahme aus, dass Auftrittskompetenz – so wie wir dies in Kapitel 5.2 begründen und nachfolgend modellieren – von den Teilnehmenden der Studie und damit generell für alle Lehrpersonen lernbar ist; beziehungsweise, dass eine bestimmte, (in einem Prätest) festgestellte Performanz im Auftritt durch eine Inter-

vention (sprich Schulung) verbessert werden kann. Dafür gibt es in der Literatur genügend Hinweise. Von dieser Annahme gehen selbstverständlich auch die zahlreichen Anbieter im Bereich des Medien- und Kommunikationstrainings aus.⁴²

Das Forschungsprojekt verfolgt eine Zielsetzung, nämlich eine Verbesserung der Einschätzung des Elternabends durch die Eltern. An diese Zielsetzung schliessen unterschiedliche Fragestellungen an, auf die die Untersuchung Antworten finden soll (vgl. Kapitel 3).

Die hier präsentierte Studie hat sowohl von ihrem Ansatz, ihrer Methodik wie auch bezüglich der Breite der erhobenen Variablen explorativen Charakter. Explorativ deshalb, weil empirische Studien der Wirkung zu Auftrittskompetenz von Lehrpersonen oder zu Wirkung von Elternabenden sehr selten oder gar inexistent sind. Demgegenüber sind aber Hypothesen beziehungsweise Wirkungsannahmen zu Auftrittsaspekten in der populärwissenschaftlichen Literatur sehr detailliert und breit angelegt. Das intuitive Wissen vieler Autoren oder Ratgeber ist erstaunlich reichhaltig, ganz im Gegensatz dazu sind die empirischen Befunde schmal und selten. Dieser Kontrast stellt die Hypothesenbildung vor ein grosses Problem: Welche der als wirksam postulierten Variablen sind es nun wert, in einem Forschungsprozess erhoben und empirisch geprüft zu werden? Der Vorteil einer explorativen Studie liegt vor allem darin, ein Forschungsfeld vermessen zu können, um sich überhaupt ein Bild über Messbares und Unmessbares zu machen. Dabei wird bewusst in Kauf genommen, dass viele Variablen möglicherweise dieselben oder ähnliche Konstrukte abbilden. Schliesslich ermöglicht dieser explorative Zugang unserer Untersuchung überhaupt erst, genauere empirische Zugänge zu identifizieren. Trotz der beabsichtigten Breite der Studie musste dennoch eine Reduktion der Variablen erfolgen, um die Untersuchung mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen überhaupt bewältigen zu können (vgl. Kapitel 5.2.2).

5.2 Von der Modellierung des Begriffs Auftrittskompetenz zur Operationalisierung in einem methodischen Setting

Wie schon im vorhergehenden Kapitel formuliert, lässt sich Auftrittskompetenz, wie es in vielen Seminaren, Ausbildungssettings und Vorlesungen heuristisch verwendet wird, nicht einfach deduktiv und in wenigen Variablen sowie in experimentellen Situationen vereinfachend beschreiben. Bei vielen Anwendern und Anbietern wird zudem Auftrittskompetenz sehr oft auf irgendeinen Teilaspekt wie etwa die Körpersprache (nonverbale Kommunikation) oder Rhetorik (verbale Struktur der Kommunikation) reduziert (Navarro, Karlins & Leibnitz, 2016; Verra, 2015). Selten werden zudem die Rahmenbedingungen einer Situation, in der Auftrittskompetenz realisiert wird, in die Analyse einbezogen. Im Falle eines Elternabends ist das Setting (Raumauswahl, Bestuhlung, Präsentation von Schülerarbeiten, Bewirtung, Ablauf des Abends etc.) ebenfalls ein wichtiger Faktor für die qualifizierende Wahrnehmung des Publikums (vgl. Kapitel 5.4.4). Nicht weniger bedeutend ist, dass das Vorwissen und die Erwartungen der anwesenden Eltern geklärt wird (vgl. Kapitel 5.4.2). Für das hier dargelegte und formulierte latente Konstrukt *Auftrittskompetenz* sollen möglichst alle zentralen Aspekte und Einflussfaktoren identifiziert, beschrieben und soweit als

⁴² Gibt man bei Google das Stichwort ‚Auftrittskompetenz‘ ein, erscheinen 26'300 Ergebnisse, meist von professionellen Anbietern zu Medien- und Kommunikationstraining (Aufruf Google: 20.8.2014). Sie alle bieten möglichen Interessenten eine Verbesserung ihrer Wirkung vor Publikum an. Die Anbietenden gehen dabei von einer heuristischen Theoriegrundlage (sehr oft mit einem Copyright und einem entsprechenden Logo versehen) sowie von der unbedingten Wirksamkeit bzw. Erlernbarkeit der theoretischen Setzungen aus.

möglich operationalisiert werden. Als latent wird ein Konstrukt dann bezeichnet, wenn es entweder ein Konglomerat von verschiedenen Einflussgrößen darstellt oder – noch klarer formuliert – eine hohe Komplexität menschlichen Handelns abbildet und damit nicht direkt messbar ist.⁴³

5.2.1 Beschreibung der Modellierung von Auftrittskompetenz

Wie bereits aufgeführt, ist Auftrittskompetenz eine Summe komplexer Fähigkeiten und Fertigkeiten (Handlungsaspekte) gepaart mit einem breiten inhaltlichem Expertenwissen (Wissensaspekte),⁴⁴ die sich bei Experten zwar intuitiv feststellen lässt, sich sehr oft mit Alltagswissen vermischt, jedoch als Variable nicht direkt in Erscheinung tritt beziehungsweise messbar ist und darum *latent* bleibt. Es ist deshalb für eine empirische Untersuchung nötig, Auftrittskompetenz als Konglomerat unterschiedlicher und vielfältiger Fähigkeiten modellhaft zu fassen.⁴⁵ Auftrittskompetenz ist ein Konstrukt, das in der Diskussion weit verbreitet ist. In der Regel wird damit eine universelle Wirkung beim Publikum beschrieben. Grundsätzlich ist jedoch eine Kompetenz eine dem Individuum innewohnende Fähigkeit in einer bestimmten Domäne und nicht primär die Wirkung der Kompetenz. Methodisch liegt hier die Herausforderung, „[...] diese innewohnende und nicht sichtbare und damit *latente* Fähigkeit (*Kompetenz*) als *manifeste* Fähigkeit im Sinne von *Performanz* (eines Individuums in einer bestimmten Situation angemessen zu handeln oder ein Problem zu lösen“ (Weinert, 2001) sichtbar zu machen und plausibel zu begründen, so dass in einer Messung Kompetenz und Performanz eine genügend hohe Übereinstimmung besitzen⁴⁶ (Klieme et al., 2007). Das latente Konstrukt soll in einem ersten Schritt theoretisch analysiert und in seine Teilbereiche aufgelöst werden und in einem zweiten Schritt als Performanz mittels Variablen⁴⁷ beschrieben und so beobachtbar werden. Die Variablen müssen dabei für eine Beobachtungssituation auf eine handhabbare Anzahl pro Teilbereich reduziert werden. Die Definition der Teilbereiche des latenten Konstrukts wie auch die Auswahl der Variablen werden einerseits theoretisch aus der Fachliteratur und andererseits heuristisch⁴⁸ im Fol-

⁴³ Zur Begrifflichkeit und zur Theorie des ‚latenten Konstrukts‘ siehe: Bühner (2006) und Mehta und Neale (2005). Das latente Konstrukt *Auftrittskompetenz* ist zur Zeit noch weit weg von einer theoretisch fundierten Modellierung als statistisch getestetes Strukturgleichungsmodell (SEM), womit auf eine entsprechende Modellbildung mit einem Strukturgleichungsmodell verzichtet wird.

⁴⁴ Zur Kompetenzdefinition gibt es eine breite und auch kontrovers geführte Debatte. In der Unterrichtspraxis (und in der Schweiz) wird meist diejenige von Weinert (2001) verwendet. Im Weiteren siehe auch Kahlert (2008), Klieme (2007) oder Krautz (2009).

⁴⁵ Die Modellierung formuliert aber nicht – wie die Grafik suggerieren mag – ein SEM, sondern ist primär als logische Struktur zu verstehen.

⁴⁶ Auch das Konstrukt *Kompetenz* führt zu einem Beobachtungsproblem, inwieweit man eine Kompetenz präzise und objektiv messen kann. Wichtig erscheint die Zusammenführung von Kompetenz und Performanz. Dies erfordert prozessuales Wissen und Informationen darüber, wie bestimmte Kompetenzen erfolgreich in bestimmten Situationen angewendet werden können. Erstere können z. B. durch Wissensvermittlung (knowledge) erfolgen, Performanz benötigt vor allem Übung und beobachtbare Verhaltensweisen (skills) (Brandau & Pretis, 2008, S. 64).

⁴⁷ In den folgenden Kapiteln wird häufig von Variablen und Items die Rede sein. Mit Items sind die einzelnen Formulierungen im Fragebogen gemeint, zu denen die Eltern und Lehrpersonen eine Einschätzung abgeben müssen. Als Variablen werden alle in der *Videoauswertung* und der *Erhebung vor Ort* vorkommenden Kriterien bezeichnet.

⁴⁸ Der Schreibende führt seit 20 Jahren ein eigenes Unternehmen für Coaching und Kommunikationstraining, das in der Privatwirtschaft, in der Managementausbildung und auch in der Lehrerbildung ein breites Erfahrungsfeld abdeckt.

genden hergeleitet. Das folgende Schaubild zeigt eine mögliche Darstellung des latenten Konstrukts Auftrittskompetenz:

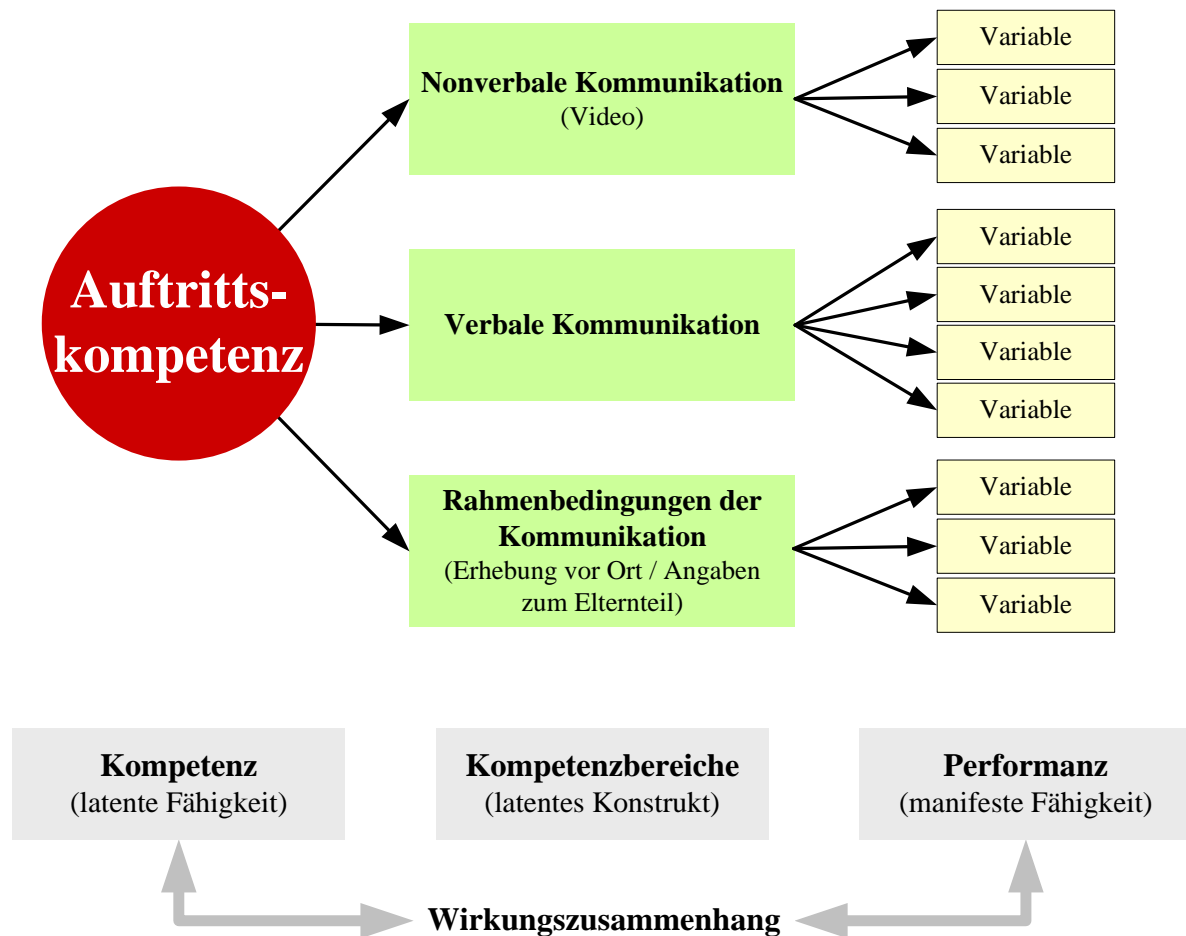


Abb. 5.1: Modellierung des latenten Konstrukts Auftrittskompetenz

Eine vorgängige Pilotuntersuchung⁴⁹ hat gezeigt, dass Eltern eine Auftrittskompetenz nicht in ausdifferenzierten, einzelnen Variablen wahrnehmen, sondern als Gesamtphänomen, sodass eine Befragung der Eltern nach Variablen kaum reliable oder teilweise sogar konträre Resultate erbringt (Pauschaleindruck entspricht nicht der Bewertung bei einzelnen Variablen, vgl. Kapitel 5.3.6). Eltern nehmen also gemäss den Erkenntnissen aus der Pilotuntersuchung Kompetenz als unscharfes Ganzes wahr, während das anvisierte Expertenurteil das Konstrukt operationalisiert und damit Performanz zu messen beabsichtigt.

5.2.2 Operationalisierung der Modellierung des latenten Konstrukts Auftrittskompetenz

Für die Situation des Elternabends steht eine sehr grosse Menge von Variablen an. Die Tatsache, dass grundsätzlich (fast) alles und jedes auf den Erfolg eines Elternabends Einfluss haben kann, macht die Herausforderung eines Forschungsprojektes in dieser Domäne deutlich. Wenn wir bei jeder Handlung, jedem Argument, jedem Phänomen alle möglichen Zusammenhänge und Konsequenzen mitdenken wollen, übersteigt dies bald einmal unsere Möglichkeiten zur Erhebung und zur Auswertung (Flammer, 2003, S.218).

⁴⁹ Siehe dazu die Ausführungen zur Pilotuntersuchung (vgl. Kapitel 5.3.65.3.6).

Hier wird der Prozess der Definition und Operationalisierung notgedrungen heuristische und intuitive Anteile beinhalten, die helfen sollen, die unübersehbare Fülle von Variablen sinnvoll zu gliedern, beziehungsweise diejenigen Variablen in erster Linie herauszufiltern, die einen Erkenntnisfortschritt zu beinhalten versprechen. Denn: keiner der vielen Variablen, scheint sie auch noch so marginal, kann ein möglicher Einfluss abgesprochen werden. „Jede Veränderung ist multipel verursacht und hat multiple Konsequenzen“ (Flammer, 2003, S.217). Umso wichtiger scheint mir, die Auswahl der Variablen nicht beliebig erscheinen zu lassen. Alle Entscheide sollen sowohl heuristisch-praktisch als auch theoriegeleitet begründet und damit wissenschaftlich gestützt werden. Das Auswahlverfahren unterliegt einer Systematik ausgewählter Kriterien mit teilweise hierarchischer Struktur. Es wird in erster Linie darum gehen, die Berücksichtigung einzelner Variablen zu begründen und nicht deren Nichtberücksichtigung. Die Auswahlkriterien der Variablen in hierarchischer Anordnung waren folgende:

5.2.2.1 Wissenschaftlichkeit

Die Suche nach populärwissenschaftlicher Literatur zum Kompetenzbereich verbale *Kommunikation* (Rhetorik) erwies sich als ziemlich einfach im Vergleich zur Suche nach empirischen Studien. Holstegge und Liebel (1993) erging es schon vor mehr als 20 Jahren gleich, als sie in ihrer Studie der Frage nachgingen, wie weit rhetorische Verhaltensempfehlungen empirisch abgesichert sind. Sie fanden, dass eine Mehrheit der Autoren zwar ihre Aussagen mit einem wissenschaftlichen *Touch* versieht, aber ohne die entsprechenden empirischen Beweise zu liefern. Alle populärwissenschaftlichen Erkenntnisse bleiben empirisch wenig unterlegt und somit diffus beziehungsweise spekulativ.

Macht man sich heute auf die Suche nach wissenschaftlich fundierten Untersuchungen, wird man ähnlich enttäuscht. Es lassen sich wohl Untersuchungen finden, die aber je nach Interesse der Wissenschaftsdisziplin sehr unterschiedlich und nur im jeweiligen Forschungskontext bedeutsam sind. Auch Watzlawick, Beavin und Jackson weisen auf die geringe wissenschaftliche Beachtung der Pragmatik der menschlichen Kommunikation hin (Watzlawick et al., 2003, S.14). Den Anspruch die Variablenauswahl auf wissenschaftliche Daten stützen zu können, kann somit entlang der wissenschaftlichen Diskussion nur teilweise eingelöst werden. Mit der vorliegenden Forschungsarbeit handeln wir im Sinne von Holstegge und Liebel, die anregen, einen Ausgleich zwischen der grossen Anzahl an plausiblen Verhaltensempfehlungen und einer geringen Zahl an empirisch abgesicherten Empfehlungen zu schaffen (vgl. Holstegge & Liebel, 1993, S.146).

Aufgrund der schmalen Datenlage und empirischen Basis wird bei der Variablenauswahl auch auf den beruflichen (Erfahrungs-)Hintergrund (Heuristik) abgestützt. Die mehrheitlich in einem wirtschaftlichen Umfeld generierten Kriterien haben sich in einem Setting des Elternabends erst zu bewähren. Glaubt man der Aussage von Legler (2006, S.34) ist jeglicher Transfer von Erkenntnissen und Methoden zwischen Kontexten, ohne deren kontextuelle Besonderheiten zu berücksichtigen, ein Wagnis.

Wie in Kapitel 4.1 erwähnt, sind neben dem Gesprächskontext die Kommunikationsvoraussetzungen ein bestimmendes Merkmal. Es ist nun abzuwarten, ob in der Situation des Elternabends völlig neue Wirkungskriterien anfallen. Sollte dies der Fall sein, werden es die Videoanalysen – und dies ist gerade ein Vorteil dieser Methode (vgl. Kapitel 5.5.3) – an den Tag bringen.

5.2.2.2 Beeinflussbarkeit bzw. Veränderbarkeit der Variable

Nicht alle Variablen sind beliebig veränderbar. Um ein Beispiel zu machen: Körperlich attraktive und schöne Menschen sind offensichtlich gemäss Forschungen erfolgreicher.⁵⁰ Fairerweise sollten nach Roos (2002, S.57) nur Gesichtspunkte beurteilt werden, die tatsächlich verändert werden können. Nicht immer kann man auf Gegebenheiten im gewünschten Mass Einfluss nehmen (z. B. die Zusammensetzung der Eltern). Dabei sind unterschiedliche Faktoren für diese Unveränderlichkeit verantwortlich. Unter anderem stösst man an finanzielle, technische oder ethische Grenzen.

5.2.2.3 Umsetzbarkeit (Ausbildungs- und Reaktionszeit) einer Variable

Die Intervention war insgesamt auf einen Halbtage mit durchschnittlich vier Stunden Coaching beschränkt. Mit der Reaktionszeit ist die Zeitspanne gemeint, welche eine Veränderung bis zu ihrer Wirksamkeit braucht. Begünstigt werden Variablen, deren Umsetzung möglichst unmittelbar erfolgen können („Wenn ich es weiss, kann ich es umsetzen“).

5.2.2.4 Evaluationstechnisch mach- und messbar

Das technische Equipment entspricht einem semiprofessionellen Standard. Es steht eine Videokamera mit eingebautem Mikrophon und Stativ zur Verfügung. Spannend und technisch realisierbar wären parallele Bildaufnahmen aus unterschiedlichen Blickwinkeln (Lehrperson und Publikum). Auch im akustischen Bereich bieten sich unterschiedlichste Messungen an, die aber spezielle Mikrophone benötigen würden. Auf Grund der fokussierten Zielsetzungen und aus forschungsökonomischen Gründen wurde auf diesen Mehraufwand verzichtet.

5.2.2.5 Messbare und operationalisierbare Grössen

Nicht alles lässt sich in Masseinheiten messen. Zum einen liegt es in der Komplexität der Sache zum anderen fehlen entsprechende Masseinheiten bzw. Geräte, um entsprechende Grössen exakt bestimmen zu können. Die gewählten Variablen müssen operationalisierbar sein.

5.2.2.6 Personelle Ressourcen des Projektes

Die zur Verfügung stehenden Ressourcen in Form von personellen Ressourcen waren beschränkt. Im Rahmen ihrer statistischen Ausbildung (3 Module) an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen wurden Studierende als wissenschaftliche Mitarbeiter ins Projekt einbezogen (vgl. Kapitel 5.5.4).

Nach Oser und Oelkers (2001, S.27) lässt sich der Lehrerberuf nur zu einer anerkannten Profession emporheben, wenn intersubjektiv abgesicherte und messbare Kompetenzen gefunden werden. Diese Zielsetzung steht im Fokus der intersubjektiven Videoauswertung und stellt eine besondere Herausforderung dar. Nicht alle gewünschten Variablen liessen sich sinnvoll operationalisieren und mussten fallen gelassen werden.

Ähnlich wie bei Altrichter, Messner und Posch werden die Erfolgsindikatoren aus den allgemeinen Zielbestimmungen hergeleitet. Die dabei gefundenen Evaluationsindikatoren müssen auf ein realistisches Mass reduziert und auf Einseitigkeiten hin überprüft werden:

⁵⁰ Sendung CASH, 23. August 1996 im Schweizer Fernsehen; Studie von Prof. Daniel S. Hamermesh, Universität Texas, Schönheitseffekt: Schöne Männer verdienen 5 % mehr als gleich qualifizierte Kollegen. Siehe auch Hamermesh (2011, S. 102 ff.).

„Evaluieren heisst, aus der Vielzahl möglicher Erfolgsindikatoren einige wenige auszuwählen, die als gute Hinweise auf das zu evaluierende Ziel angesehen werden können“ (Altrichter, Messner & Posch, 2004, S. 73).

5.3 Der Elternabend als Untersuchungsfeld

5.3.1 Kommunikationssetting Elternabend

Grundsätzlich zeigen Lehrpersonen ihre *Auftrittskompetenz* in verschiedenen professionellen und kommunikativen Settings mit verschiedenen Zielgruppen und mit verschiedenen kommunikativen Anforderungen. In Kapitel 4.4 werden diese vorgängig genannten Settings genauer erläutert und auf ihre Kommunikationsmerkmale hin untersucht.

Es ist nachfolgend zu begründen, warum für die Studie die Kommunikationsanlage des Elternabends ausgewählt wurde.

Die Analyse (vgl. Kapitel 4.4) zeigte, dass der Elternabend für Lehrpersonen wohl die meisten Risikofaktoren in der Kommunikation in sich vereint. Ist eine Lehrperson wenig professionell in ihrer Auftrittskompetenz, finden sich im Kommunikationssetting Elternabend die meisten möglichen Fehlerquellen oder die höchsten Wahrscheinlichkeiten für ein Scheitern. Der Elternabend als fokussierter Kontakt zwischen dem System Schule, der Gesellschaft und den Eltern der Kinder (den Verantwortlichen für die „Klienten“) ist darum ganz besonders sensibel (vgl. Kapitel 4.1), weil Lehrpersonen hier in einer direkten Funktion als verantwortliche Klassenlehrperson den Erziehungsberechtigten gegenüber treten. Die Kommunikation ist zudem einer Unterrichtssituation nicht unähnlich, aber trotzdem grundlegend verschieden. Die Wirkung ist hier eine vervielfachte (im Gegensatz zu einem Elterngespräch), der Anlass ein allgemeiner überindividueller also systemischer (vgl. Kapitel 4.2). In der Situation des Elternabends tritt die Lehrperson als Rollenträger des Systems Schule ganz besonders in den Fokus. Stehend vor dem Publikum ist sie besonders exponiert. Kompetenzen oder Fehlkommunikation entfalten in dieser Situation ganz besondere Wirkungen. Die kommunikative Situation des Elternabends ist geradezu prädestiniert, um einen Wirkungszusammenhang von Auftrittskompetenz (latente Fähigkeit) und wahrgenommener Auftrittskompetenz (manifeste Fähigkeit) durch das Umfeld zu untersuchen. Aufgrund der Kommunikationsmerkmale (vgl. Kapitel 4.4) hätte sich noch ein weiteres Untersuchungsfeld angeboten, nämlich Auftritte vor behördlichen und politischen Instanzen. Schon bei den ersten Anfragen wurden wir mit grossen Bedenken bezüglich Vertraulichkeit und Datenschutz konfrontiert, so dass wir von diesem Setting alsbald absehen mussten.

5.3.2 Standardisierung des Settings Elternabend

Um eine valide Untersuchung durchführen zu können, muss es ein Ziel sein, die Untersuchungsbedingungen möglichst zu standardisieren (Hardy, 2008, S. 128ff.). Hier liegt ein eigentliches Dilemma vor. Würde man eine ausreichend hohe Standardisierung des Elternabends anstreben, käme dies einer explizit nicht gewünschten, bisweilen klinischen Laborsituation nahe (ökologische Validität vgl. Kapitel 5.1 und 5.5.2.1). Schon alleine der Gedanke, die Elternabende nicht mehr in den jeweiligen Schulgemeinden mit ihren Schulhäusern durchführen zu lassen, ist wenig überzeugend. Hinzu kommt, dass eine weitgehende Standardisierung keinen Raum für individuelle Gestaltung der Lehrperson zulassen würde,

was einer massiven Beschneidung ihrer Selbstkundgabe⁵¹ gleichkäme. Nicht standardisiert wurden demnach Rahmenbedingungen, die die unterschiedliche Handschrift der Lehrpersonen tragen und damit möglicherweise eine Einflussgrösse für die Untersuchung darstellen können. Dies bedeutet konkret, dass Elternabende sowohl in den jeweiligen Klassenzimmern als auch Spezialräumen (wie eine Aula) stattfanden. Dies wurde von den jeweiligen Lehrpersonen bestimmt. Auch die Ausstattung der Räume wurde den Lehrpersonen überlassen. Zusätzlich arrangieren einzelne Lehrpersonen für die Eltern Ausstellungen von Schülerarbeiten. Auch die Bestuhlung, die Sitzordnung oder die Dauer der Elternabende waren Teil der individuellen Modellierung und Entscheidungen der durchführenden Lehrperson.

Der Entscheid gegen ein ausgewähltes und geschultes Testpublikum (ökologische Validität, vgl. Kapitel 5.1) hat zur Folge, dass sich die Elternschaft in ihrer soziodemografischen Struktur variabel zeigt. Nur in wenigen Fällen stand die Lehrperson zweimal demselben Publikum gegenüber. Und selbst dann kam es zu Veränderungen in der Zusammensetzung der Elternschaft (Neuzuzüger, anderer Elternteil etc.). Die Auftrittskompetenz als Performanz (in einer bestimmten Situation angemessen zu handeln, vgl. Kapitel 5.2.1) intendiert eine universelle Wirkung beim Publikum, unabhängig von ihrer soziodemographischen Zusammensetzung.

Trotz begründeten Vorbehalten gegenüber Standardisierungen war es unabdingbar, einzelne Voraussetzungen und Rahmenbedingungen zu vereinheitlichen, mit dem Ziel, die Forschungsanlage in ihren Dimensionen und Ausprägungen fassbar zu machen. Dabei wurden alle erdenklichen Szenarien, deren Auftretenswahrscheinlichkeit als minimal einzustufen sind, fallen gelassen. Es stand der so genannte „Regelfall“ im Mittelpunkt. Sollte wider Erwarten etwas Unwahrscheinliches, das heisst vom Regelfall Abweichendes, eintreten, wurde dies in der Auswertung entsprechend berücksichtigt.

Von folgenden Voraussetzungen und äusseren Rahmenbedingungen des Elternabends wurde ausgegangen:

- Die Untersuchungsanlage entsprach einem Elternabend an einer Primar- schulstufe.
- Es handelte sich dabei immer um den ersten Elternabend zu Beginn des Schuljahres; dies im Sinne einer Standardisierung.
- Bei einigen Lehrpersonen war es der erste Elternabend mit einer neuen Klasse. Damit wird sichergestellt, dass vor allem das Kennenlernen oder Informationen zum Schuljahr als inhaltliche Themen im Vordergrund standen.
- Es wird mittels Fragebogen u.a. kontrolliert, ob Eltern und Lehrperson schon mehrmals Kontakt hatten (vgl. Kapitel 5.4.2).

5.3.2.1 Gruppe der Erziehungsberechtigten

Plötzliches Unwohlsein kann beispielsweise bei einem Zuhörer zu einer Wahrnehmungsverschiebung führen. Oder eine ausgeprägte Hörschwäche ist eine ungünstige Voraussetzung, um den Mitteilungen der Lehrperson gut folgen zu können. Es wird an dieser Stelle so verfahren, dass von einem durchschnittlich gesunden Publikum ohne krankhaften physischen oder psychischen Einschränkungen ausgegangen wird.

⁵¹ Selbstkundgabe als eine der vier Seiten einer Nachricht: Sachinhalt, Selbstkundgabe, Beziehung, Appell; Schulz von Thun (2001).

5.3.2.2 Lehrpersonen

Selbstverständlich können sich Gerüchte, Vorurteile oder ein vorgängiger Konflikt im Umfeld vor dem Elternabend negativ auf die psychische Verfassung der Lehrperson auswirken. Es wird hier so verfahren, dass von einer durchschnittlich gesunden Lehrperson ohne krankhaften physischen oder psychischen Einschränkungen ausgegangen wird.

5.3.2.3 Gebäude und Raum, in dem der Elternabend stattfindet

Ein schlecht gelüfteter und übel riechender Raum kann zu einer Ablenkung führen. Ebenfalls kann eine ungünstige Akustik die Wahrnehmung negativ beeinflussen. Es wird in der Untersuchungsanlage von sauberen, optisch und akustisch vertretbaren Räumlichkeiten ausgegangen.

5.3.2.4 Regelfall des Elternabends

Unter Regelfall wird verstanden, dass der analysierte Elternabend ein im Schuljahr turnusgemässer Abend ist; also ein Elternabend, der eine Pflichtveranstaltung der Lehrperson im Sinne einer Informationsdienstleistung zu üblichen Bedingungen von Schule ist. Anders ausgedrückt: der untersuchte Elternabend war nicht geprägt von im Voraus konfliktgeladenen Diskussionen (wie z.B. Elternklagen über pädagogische Befähigung, Mobbing in der Klasse, grosse Reformschritte in der Schule etc.).

5.3.3 Ablauf und Organisation der Erhebungen während des Elternabends

Für das Projekt wurde dem Einladungsschreiben der Lehrperson für den Elternabend ein Begleitschreiben beigelegt, in dem die Eltern über das Forschungsprojekt (ohne inhaltliche Hinweise! Begleitschreiben im Anhang A) und das Vorgehen am Elternabend informiert wurden.

Rechtzeitig vor dem Beginn des Elternabends wurde die Videokamera installiert und nochmals entsprechende Funktionskontrollen durchgeführt. Anschliessend eröffnete die Lehrperson den Elternabend und wurde dabei aufgezeichnet. Nach der offiziellen Beendigung des Elternabends durch die Lehrperson wurden vor dem Verteilen des Fragebogens standardisierte Instruktionen abgegeben.

Die Lehrpersonen hatten ebenfalls unmittelbar nach dem Elternabend einen Fragebogen auszufüllen. Für die Qualität der Selbsteinschätzung schien es bedeutsam, dass die Stimmung und Reaktionen der Erziehungsberechtigten noch frisch waren. Inhaltlich entspricht dieser Fragebogen dem der Erziehungsberechtigten. Nur die sprachlichen Formulierungen waren entsprechend angepasst. Die Lehrperson schätzt als Sender am Elternabend also ihre erzielte Wirkung auf die Empfänger selbst ein. Zusätzlich muss die Lehrperson ihre erbrachte Leistung noch im Vergleich zu Lehrerkollegen einschätzen (vgl. Kapitel 5.4.3.2).

5.3.4 Kriterien für einen erfolgreichen Elternabend

Wenn man die Wirksamkeit der Lehrpersonen prüfen und schliesslich optimieren möchte, muss man vorgängig klären, welche Zielsetzungen im Rahmen eines Elternabends überhaupt erreicht werden sollen. Oder anders formuliert, wann darf von einem erfolgreichen Elternabend die Rede sein? Was Oelkers (2003, S. 136) als *Standards in der Lehrerbildung* einfordert, gilt hier für die angestrebten Zielsetzungen des Elternabends: Sie müssen erfüllbar sein, beschränkt werden können und überprüfbar sein.

Grundsätzlich bestand die Möglichkeit, die einzelnen Lehrpersonen anzufragen, welche Zielsetzungen sie bei einem Elternabend verfolgen und anschliessend deren Zielerreichung zu überprüfen. Der Vorteil dieser Methode ist offensichtlich. Die Lehrperson konnte bei der

Zieldefinition ihre persönlichen Wertvorstellungen einbringen und steckte somit den Rahmen der Beurteilungsebenen selbst ab. Dasselbe Vorgehen wäre auch bei den Eltern aus den gleichen Gründen denkbar gewesen. Da die persönlichen Zielsetzungen beider Parteien nicht zwingend den übergeordneten Zielsetzungen im Sinne einer Legitimation der Schule entsprechen, empfahl es sich jedoch, von diesem Vorgehen abzusehen. Es galt, die Erwartungen und Interessen der Institution zu wahren.

Was auf den ersten Blick Heterogenität befürchten liess, erwies sich beim genaueren Hinschauen als wenig problematisch. Die Erwartungen der drei beteiligten Interessengruppen (Eltern, Lehrperson und der gesellschaftlich-politische Legitimationsanspruch der Institution Schule als Ganzes) an die Berufsrolle einer Lehrperson waren konventionell und weitgehend universell. „Hand-shake“ als gegenseitige Erwartungsanpassung, so Flammer (1990, S. 67).

Jede der drei Interessensgruppen war zum Beispiel an einer kompetenten Lehrperson interessiert. Die Motive mochten jeweils leicht unterschiedlicher Art sein. Keine Lehrperson möchte selbst als inkompetent wahrgenommen werden, weil sie damit an Glaubwürdigkeit verliert. Der hohe finanzielle Aufwand des Schulsystems kann nur durch gute Leistungen durch als kompetent wahrgenommene Lehrpersonen gerechtfertigt werden. Auch Erziehungsberechtigte wünschen sich kompetente Lehrpersonen, weil der Lernfortschritt ihrer Kinder davon abhängt.⁵² Mit anderen Worten ist es kaum vorstellbar, dass auch nur eine der Parteien die definierten Zielsetzungen als unwichtig oder gar unsinnig taxieren würde. Es ist wahrscheinlicher, anzunehmen, dass sich die meisten der Zieldefinitionen mit den jeweiligen Erwartungen vereinbaren lassen.

Gerade dieser zu erwartende Konsens wird von Oser und Oelkers jedoch eher skeptisch kommentiert: „Wir sollten uns hüten vor Scheinforderungen mit hoher Zustimmungsfähigkeit. Sie verhindern Ausbildungsverbesserung, weil sie nicht zeigen, wo die Knotenpunkte der Defizite liegen“ (Oser & Oelkers, 2001, S. 215). Im Sinne Oelkers ist ein Konsens auch nicht notwendige Voraussetzung. Denn Standards (im vorliegenden Fall Zielformulierungen) sind einfach Festlegungen, die angeben sollen, was zwingend vorhanden sein muss, wenn eine bestimmte Qualität erreicht werden soll, ohne allen Beteiligten zu gefallen (vgl. Oelkers, 2003, S. 136). Bei der Entwicklung der Zielsetzungen waren die gesammelten Studien von Fend (2001) sehr hilfreich.

Ein weiterer Grund für das gewählte Vorgehen war der Grundsatzentscheid der formalen Ausrichtung am Kommunikationsmodell von Schulz von Thun. Wie in Tab. 5.1 ersichtlich, wird es nur durch eine konsequente Anlehnung an dieses Modell überhaupt möglich sein, Vergleiche mit entsprechenden Rückschlüssen über Wirkungskriterien bzw. Wirkungszusammenhänge (Kompetenz als latente Fähigkeit und Performanz als manifeste Fähigkeit) zu machen.

⁵² Zur „Wirksamkeit“ von Lehrpersonen siehe auch Hattie (2003).

Tab. 5.1: Zuordnung der Zielformulierungen auf die vier Ebenen⁵³

Ebene	Zielformulierung
Sache	Die Eltern müssen alle Informationen und Erklärungen verstanden haben und auf Fragen kompetente Antworten bekommen.
Beziehung	Die Eltern müssen spüren, dass die Lehrperson an einer guten Zusammenarbeit interessiert ist (und allen Schülern gerecht werden möchte).
Selbst	Bei den Eltern dürfen keine Zweifel bezüglich Arbeitshaltung der Lehrperson aufkommen. Gleichzeitig müssen sie spüren, dass ihr Kind bei der Lehrperson sowohl in menschlicher wie auch in fachlicher Hinsicht in kompetenten Händen ist.
Appell	Die Eltern müssen nach dem Elternabend wissen, was die Lehrperson von ihnen als Erziehungsberechtigte erwartet.

Damit die Umsetzung der Zielformulierungen überhaupt differenziert erhoben werden kann, müssen weitere Teilziele definiert werden. Im Sinne von Watzlawick, Beavin und Jacksons „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (2003, S.53), galt es als erstes, den vier Ebenen sinnvolle Bereiche⁵⁴ zuzuordnen. Die Bereiche sollten dem spezifischen Setting des Elternabends gehorchen. Sie müssen im Kontext des Elternabends wichtig und bedeutsam sein. Mit Wichtigkeit und Bedeutsamkeit korrespondiert also auch die Idee der wünschbaren Effekte, welche einen erfolgreichen Elternabend auszeichnen.

Das im Folgenden beschriebene Vorgehen ist an die Delphi-Methode angelehnt (vgl. Oser & Oelkers, 2001, S.229), die sich durch – zum Teil mehrmalige – Befragungsrunden (Expertenbefragung) auszeichnet.

So wurden in einer ersten Phase dieser Entwicklung eingehende Diskussionen mit unterschiedlichen Experten geführt, wobei festgestellt werden musste, dass die Zuordnung einzelner Bereiche nicht immer eindeutig war. Je nach Argumentation waren unterschiedliche Zuordnungen möglich. Zum Beispiel bei der Zuordnung des Bereiches *Fragen beantworten können* herrschte Uneinigkeit darüber, ob dieser Bereich der Sachebene oder eher der Ebene der Selbstkundgabe zuzuordnen sei, da sie gleichzeitig eine Kompetenz der Lehrperson offenbart. Nach mehrmaligem Abwägen haben wir uns entschlossen, den Bereich der Sachebene anzugliedern. Ausschlaggebend war die Überlegung, dass „Fragen beantworten können“ eng an die Verständlichkeit der Sache geknüpft ist.

Die so allmählich generierten Bereiche mit den entsprechenden Zielformulierungen wurden in einer zweiten Phase weiteren Experten (Didaktikern, Fachdidaktikern der pädagogischen Hochschule Schaffhausen und kantonalen Schulbehördenmitglieder des Kantons Schaffhausen) vorgelegt. Diese bewerteten die Bereiche und Zielsetzungen auf der Basis einer Nominalskala mit den Ausprägungen von *absolut notwendig* bis *nicht notwendig*. So konnte eine Gewichtung und Reduzierung der Bereiche und Zielsetzungen erreicht werden. In der Tab. 5.2 sind die einzelnen Bereiche mit ihren Zielformulierungen übersichtlich dargestellt.

⁵³ Im Folgenden werden die „Seiten“ als Ebenen bezeichnet.

⁵⁴ Bereiche: als Bereiche werden die einzelnen Themenfelder bezeichnet, die sich inhaltlich an den Ebenen orientieren und eine breitere Erfassung derselben ermöglichen.

Tab. 5.2: Übersicht über die gewählten Bereiche mit entsprechenden Zielformulierungen

Ebene	Bereiche	Zielformulierungen
Sache	Verständlichkeit	Die Eltern haben alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden.
	Fragen beantworten können	Die Eltern finden, die Lehrperson könne auf Fragen kompetent Antwort geben.
Beziehung	Zu den Eltern	Die Eltern spüren, dass die Lehrperson an einer guten Zusammenarbeit mit ihnen interessiert ist (Fend, 2001, S. 186).
	Zu den Schülern	Die Eltern spüren, dass die Lehrperson allen Schülern gerecht werden möchte.
Selbst	Persönlichkeit	Die Eltern spüren, dass ihr Kind bei der Lehrperson in menschlich guten Händen ist.
	Arbeitshaltung	Aus Sicht der Eltern gibt die Arbeitshaltung der Lehrperson nichts zu beanstanden.
	Kompetenz	Die Eltern spüren, dass ihr Kind bei dieser Lehrperson in kompetenten Händen ist.
	Präsentation	Der Auftritt der Lehrperson hat die Eltern überzeugt.
Appell	Implizit	Die Eltern glauben verstanden zu haben, was die Lehrperson von ihnen als Erziehungsberechtigte erwartet.

Die nun entstandenen und differenzierten Zielformulierungen zu den einzelnen Bereichen unterscheiden sich deutlich von unechten, vagen Zielformulierungen, die zwar möglicherweise gut klingen, aber zu nichts wirklich verpflichten (Oelkers, 2003, S. 126). Im Sinne Oelkers (2001, S. 162) werden die Zielformulierungen explizit festgelegt und ihre Umsetzung in der Fragebogenentwicklung verbindlich verfolgt.

5.3.5 Interventionsstudie – Zeitlicher Verlauf der Untersuchung

Das Projekt war in verschiedene Phasen gegliedert, die im Folgenden aufgelistet und beschrieben werden. Eine graphisch-chronologische Darstellung zeigt den Ablauf der Untersuchung zwischen Sommer 2006 und Herbst 2007, wie sie im Raume Schaffhausen mit insgesamt 47 Lehrpersonen (Pilotuntersuchung $n = 5$ Lehrpersonen, Elternabend 1 $n = 25$ Lehrpersonen, Elternabend 2 $n = 17$ Lehrpersonen) durchgeführt wurde.

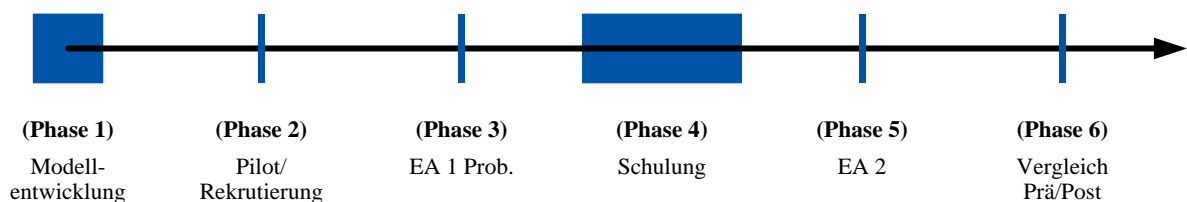


Abb. 5.2: Übersicht über die sechs Phasen der Untersuchung

Tab. 5.3: Übersicht über die Zeitspanne der Untersuchung

Phasen des Projektes	Zeitspanne	Kurzbeschreibungen
Phase 1	Frühling 2004	Entwicklung des Modells und des Designs (Erster Test des Fragebogens hinsichtlich Verständlichkeit und zeitlicher Bedarf)
Phase 2	Sommer, Herbst 2004	Pilotuntersuchung 1 (Buchberg / Neuhausen) Pilotuntersuchung 2 (Oberhallau, Bachenbülach, Menziken) Rekrutierung Probanden
Phase 3	Sommer 2006	Prätest Elternabend 1 Deskriptive Erhebung des Elternabends: Video, Fragebogen
Phase 4	Herbst, Winter 2006 Frühling 2007	Intervention (Schulung) Auswertung der Daten hinsichtlich des Erfolges des Elternabends in den vier Zielbereichen (Ist-Soll-Vergleich), Entwicklung eines Interventionsprogramms, Schulung der Lehrpersonen
Phase 5	Sommer 2007	Posttest Elternabend 2 Deskriptive Erhebung des Elternabends: Video, Fragebogen
Phase 6	Ab November 2007	Wirksamkeit der Intervention; Auswertung der Daten Diskussion der Resultate

5.3.5.1 Phase 1

In der ersten Phase ging es darum, die Entwicklung des latenten Konstrukts *Auftrittskompetenz* soweit zu konkretisieren bzw. zu operationalisieren (vgl. Kapitel 5.2), dass daraus ein eigentliches methodisches Design resultierte. Das Formulieren der Zielsetzung und der daran anschliessenden Fragestellungen bildete das Fundament der Untersuchung. Im Anschluss mussten Erhebungsinstrumente entwickelt werden, welche es überhaupt ermöglichen, die Zielsetzung und Fragestellungen der Untersuchung erfolgreich anzugehen. Noch bevor die erste Version des Fragebogens zu einem Piloteinsatz kam, wurde er sieben Personen ($n = 7$), die in etwa dem späteren Zielpublikum entsprachen, vorgelegt und aufgrund der Rückmeldungen sowohl gestalterisch, formal als auch inhaltlich überarbeitet.

5.3.5.2 Phase 2

Um die Erhebungsinstrumente auf ihre Tauglichkeit hin zu prüfen, wurden insgesamt zwei Pilotuntersuchungen (vgl. Kapitel 5.3.6) durchgeführt. Nach den Pilotphasen wurden Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen eines Weiterbildungsangebotes des Kantons Schaffhausens rekrutiert (vgl. Kapitel 5.3.7).

5.3.5.3 Phase 3

In der dritten Phase wurden die Lehrpersonen ein erstes Mal bei ihrem Elternabend nach den Sommerferien 2006 videografiert. Direkt im Anschluss an den Elternabend hatten die Eltern

und Lehrpersonen einen Fragebogen auszufüllen. Bei der Auswertung des ersten Elternabends stand der Umsetzungserfolg im Fokus. Die Lehrpersonen wurden noch in den vier Zielbereichen (Ebenen) des Elternabends mit den Durchschnittsergebnissen ihrer Kolleginnen und Kollegen verglichen. Auf die Erforschung von Wirkungszusammenhängen zwischen manifester und latenter Kompetenz (vgl. Kapitel 5.2.1) wurde noch verzichtet.

5.3.5.4 Phase 4

Entwicklung und Durchführung eines Interventionsprogrammes (vgl. Kapitel 5.3.9).

5.3.5.5 Phase 5

Der zweite Elternabend erfolgte ein Jahr später (nach den Sommerferien 2007) mit einer neuen Elterngruppe. Die zu vermittelnden Inhalte waren in etwa dieselben wie am ersten Elternabend. Am Schluss des Abends hatten die Eltern den unveränderten Fragenbogen des ersten Elternabends auszufüllen. Für die Lehrperson war es bereits die zweite Selbsteinschätzung. Auch der zweite Elternabend wurde gefilmt.

5.3.5.6 Phase 6

In der Phase sechs wurden die Resultate des Elternabends aus dem Jahr 2006 mit denen aus dem Jahr 2007 verglichen. Die Entwicklung wird unter anderem etwas über die Wirksamkeit der Intervention aussagen. Nach Wirkungszusammenhängen zwischen manifester und latenter Kompetenz (vgl. Kapitel 5.2.1) wird nun eingehend geforscht.

Grafisch kann das methodische Konzept auch dargestellt werden als Vergleich zwischen zwei Konstruktmodellierungen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten

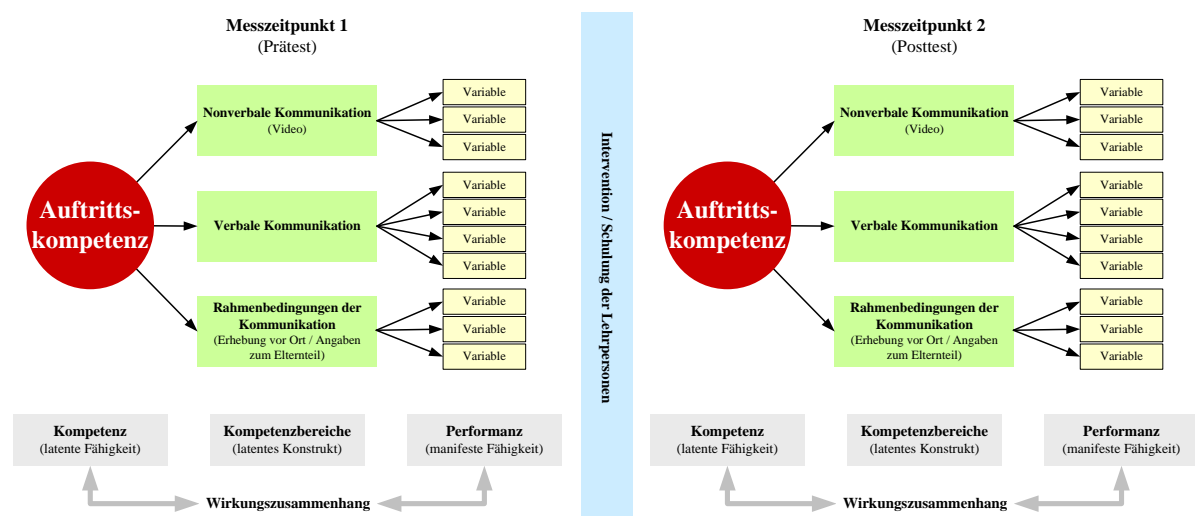


Abb. 5.3: Überblick über die Forschungsanlage in seinem zeitlichen Ablauf

5.3.6 Pilotierung des Projektes

Die Pilotierung des Projektes war ein wichtiger Schritt zur Identifizierung möglicher Schwachpunkte im Untersuchungssetting. Weiter wurden die Erhebungsinstrumente (Fragebogen / Video) auf ihre Tauglichkeit hin geprüft. Wichtige Hinweise erhielten wir auch zu verschiedenen Störvariablen. Die zweite Fragebogenversion wurde dann in einem ersten Pilotversuch bei zwei Elternabenden in Buchberg und Neuhausen eingesetzt (vgl. Tab. 5.4).

Tab. 5.4: Übersicht über die Pilotstudien

Datum/ Gemeinde	Probanden	Fragebogen Erziehungs- berechtigte	Fragebogen Lehrperson	Video	Anzahl Items
16.8.2004 Buchberg	S. L.	19	1	✓	81 Items + NEO-FFI *
19.8.2004 Neuhausen	D. S.	26	1	✓	dito
Total Pilot 1		45	2	2	
* Summative Fragen am Anfang des Fragebogens					

In unserer Befragungsstrategie (Fragebogenversion I und II) verfolgten wir zwei Zielsetzungen gleichzeitig. Die Idee war, von den Eltern sowohl über die Güte der Zielerreichung wie über die Auftrittskompetenz der Lehrperson Auskunft zu bekommen. Daher entschlossen wir uns, die Eltern direkt nach der Realisation solcher gewünschten Auftrittskompetenzen (manifeste Fähigkeit, Performanz, vgl. Kapitel 5.2.1) zu befragen. Verblüffend und spannend zugleich waren die entsprechenden Auswertungen. Obwohl gewisse Verhaltensweisen nachweislich (Videoaufnahme) nicht praktiziert wurden, wies die Auswertung der Fragebögen auf deren Existenz hin (vgl. Kapitel 5.5.2.2). Die genaue Analyse zeigte, dass die kollektiven Falschaussagen der Eltern ausschliesslich bei Fragestellungen phänotypischer (z.B. ist die Lehrperson in gerader Körperhaltung dagestanden?) Art auftraten.

Die Eltern beobachteten die Lehrperson offensichtlich nicht nach phänotypischen Kriterien. Ihre Kriterien waren praktischer Natur und schlugen sich im allgemeinen Wohlbefinden bzw. im konstruierten Bild der Lehrperson nieder (vgl. Kapitel 4.4.4). Zusätzlich erschwerend für die Eltern war, dass sie erst nach der Durchführung des Elternabends mit den zu beurteilenden Items aus dem Fragebogen konfrontiert wurden. Vielleicht konnten die Befragten sich schlicht nicht mehr an den Tatbestand erinnern und haben sich im Zweifel für die Lehrperson entschieden. Eine vorangehende Instruktion der Eltern hätte das Problem mit grosser Wahrscheinlichkeit behoben. Nur schien uns das Risiko einer Ablenkung von den eigentlichen Inhalten und Zielsetzungen des Elternabends zu gross (ökologische Validität). Die ursprüngliche Absicht, beides, nämlich die Zielerreichung des Elternabends sowie Kriterien der Auftrittskompetenz, durch die Elternschaft erheben zu können, musste fallen gelassen werden. Die Erkenntnis aus dem ersten Pilotversuch führte zum Ausschluss der entsprechenden Items. Die Erfahrung zeigte, dass die Elternurteile subjektive Färbung aufweisen und der Einsatz des Videos für die Erhebung der Auftrittskompetenz unerlässlich ist. Fazit: Die Eltern wurden lediglich über das Erreichen der von uns definierten Zielsetzungen des Elternabends befragt. Gleichzeitig wurde die Anzahl der Fragen von 81 auf 60 reduziert. Es folgte ein zweiter Pilotversuch mit einer dritten Version des Fragebogens (Oberhallau, Bachenbülach und Menziken).

Tab. 5.5: Erhebung mit Version III des Fragebogens

Datum/ Gemeinde	Proband	Fragebogen Erziehungs- berechtigte	Fragebogen Lehrperson	Video	Anzahl Items
1.9.2004 Oberhallau	B. E.	17	1	✓	60 Items + NEO-FFI*
7.9.2004 Bachenbülach	S. H.	16	1	✓	dito
13.9.2004 Menziken	A. K.	26	1	✓	dito
Total Pilot 2		59	3	3	
* Summative Fragen am Anfang des Fragebogens					

Insgesamt wurden in dieser zweiten Pilotphase 59 Fragebögen ausgefüllt. Eine Überprüfung auf Reliabilität mittels Skalen- und Item-Analyse führte zu weiteren Veränderungen des Fragebogens. Der Fragebogen wurde nochmals um 17 Items von 60 auf 43 Items reduziert, auch zwecks zeitlicher Ökonomisierung. Die durchschnittliche Beantwortungszeit für den Fragebogen betrug 40 Minuten (beim ersten Pilotversuch), was nach einem 90-minütigen Elternabend als ziemliche Zumutung empfunden wurde.

Bei allen Fragebogenversionen I–III wurden summative Fragen dem eigentlichen Fragebogen vorangestellt. Bei der Version I und II waren es deren fünf, bei der Version III deren acht. In der vierten Version des Fragebogens waren es schlussendlich neun summative Fragen, welche neu in die einzelnen Ebenen bzw. Bereiche integriert wurden. Sprachliche Anpassungen im Fragebogen wurden während der ganzen Testphase laufend vorgenommen. Auf Empfehlung einiger Experten⁵⁵ wurden die zu beurteilenden Aussagen in die Ich-Form umformuliert.

Die vierte Überarbeitung des Fragebogens entspricht nun der endgültigen Version (vgl. Anhang B), welche an den folgenden Elternabenden eingesetzt wurde. Dabei steht nicht wie anfangs beabsichtigt die Auftrittskompetenz im Fokus, sondern die eigentliche Zielerreichung des Elternabends. Dieser Fragebogen wird abschliessend ebenfalls einer Reliabilitätsanalyse unterzogen.

5.3.7 Stichprobe: Die Rekrutierung der Lehrpersonen

Als Teilnehmende an der Studie wurden Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen eines Weiterbildungsangebotes des Kantons Schaffhausen rekrutiert. Bis auf die Voraussetzung, dass es sich bei den rekrutierten Lehrpersonen um Primarschullehrerinnen und -lehrer handeln musste, gab es keine weiteren Bedingungen zu erfüllen. 9 von 25 Teilnehmenden (36%) waren Männer. Zwischen dem jüngsten und ältesten Teilnehmer lagen 30 Jahre. Die Profile der einzelnen Lehrpersonen sind sehr unterschiedlich, was im Kontext der Untersuchung als Bereicherung wahrgenommen werden kann. Da das Weiterbildungsangebot auf Freiwilligkeit beruhte, konnte man von einem grundsätzlichen Interesse für die Thematik ausge-

⁵⁵ U. a. Dr. Markus Kübler, Verantwortlicher Forschung Pädagogische Hochschule Schaffhausen.

hen. Allerdings lässt die geringe Resonanz vor allem auf die ersten zwei Rekrutierungsmassnahmen auch eine gewisse Ambivalenz gegenüber der Thematik vermuten.

Massnahmen zur Rekrutierung der Lehrpersonen in chronologischer Reihenfolge:

1. Via Ausschreibung im Schulblatt SH/TG (2004) wurde um Teilnehmer geworben. Diese Aktion zog keine einzige Anmeldung nach sich.
2. Dem Postversand durch die Pädagogische Hochschule Schaffhausen an die Primarlehrkräfte des Kantons Schaffhausen wurden über eine längere Zeit Flyer beigelegt. Die Resonanz mit 4 Anmeldungen fiel ebenfalls eher ernüchternd aus.
3. Daraufhin stellte ich mein Projekt in einzelnen Schulen vor, was mir nochmals 6 Anmeldungen einbrachte.
4. Der Rest der Probanden wurde telefonisch rekrutiert, was gelegentlich eine Portion Überzeugungskraft benötigte. Von Vorteil war sicherlich, dass ich praktisch alle Lehrpersonen persönlich kannte.

Die Reaktion auf Anfragen war bei allen Lehrpersonen identisch. Das Thema wurde als spannend und äusserst wichtig taxiert. Sich aber im Rahmen der Forschung der Videokamera aussetzen zu müssen, erzeugte generell eine ablehnende Haltung. Dank der Bereitschaft von schliesslich 25 Primarlehrpersonen ist das Forschungsprojekt realisierbar geworden.

Unabhängig von den Forschungsergebnissen sollte die Teilnahme an der Weiterbildung für die Lehrpersonen fruchtbar sein. Sie erhalten eine nach professionellen Kriterien erstellte Standortbestimmung, welche in einem persönlichen Feedbackgespräch erläutert wird. Selbst wenn sich der Interventionserfolg statistisch nicht nachweisen lässt, werden positive Effekte erhofft, was die persönliche Sicherheit der Lehrperson im Umgang mit der Situation des Elternabends betrifft.

5.3.8 Durchführung des Elternabends vor der Schulung

Die Lehrpersonen luden die Eltern mit einem Einladungsschreiben zum Elternabend ein. Diesem Schreiben wurde ein Begleitschreiben beigelegt, in dem die Eltern über das Forschungsprojekt und das Vorgehen am Elternabend informiert wurden.

Rechtzeitig vor dem Beginn des Elternabends wurde die Videokamera installiert und nochmals entsprechende Funktionskontrollen durchgeführt. Noch vor dem eigentlichen Start des Elternabends durch die Lehrperson wurden die Untersuchenden kurz mit Namen vorgestellt. Anschliessend eröffnete die Lehrperson den Elternabend und wurde dabei videografiert. Nach der offiziellen Beendigung des Elternabends durch die Lehrperson traten die Untersuchenden erneut in Aktion, um vor dem Verteilen des Fragebogens standardisierte Instruktionen abgaben. Die Lehrpersonen mussten ebenfalls unmittelbar nach dem Elternabend denselben Fragebogen, mit entsprechenden sprachlichen Anpassungen, im Sinne einer Selbsteinschätzung, ausfüllen. Zusätzlich mussten sie sich im Vergleich mit Lehrerkollegen einschätzen: schlechter-gleich-besser.

5.3.9 Schulung der Lehrpersonen (Intervention)

Die Schulung der teilnehmenden Lehrpersonen (im Folgenden Probanden genannt) wurde als eintägige Weiterbildung der Lehrpersonen organisiert, vom Kursleitenden testiert und vom Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen als ordentliche Erfüllung der Weiterbildungspflicht anerkannt. Dadurch erlangte die Intervention in der berufsbioграфischen

Entwicklung der am Projekt beteiligten Lehrpersonen einen eigenen Wert, der sich nicht durch die Teilnahme an einem Forschungsprojekt definierte, sondern durch den eigenen, selbst gewählten Willen zur Fortbildung.

Beim Start des Interventionsprogramms standen noch keine detaillierten Auswertungen hinsichtlich der Wirksamkeit einzelner Variablen zur Verfügung. Das heisst, die Schulung baute auf denselben Überzeugungen und Variablen auf, welche für die Analyse der Videoerhebung gewählt wurden, ohne deren Wirksamkeit zu diesem Zeitpunkt empirisch nachgewiesen zu haben. Sollten sich nach der Auswertung des ersten Elternabends bei den gewählten Variablen keine kausalen Wirksamkeiten finden lassen, heisst dies nicht zwingend, dass das Coaching als Vorbereitung auf den zweiten Elternabend erfolglos enden muss. Das Coaching als individualisierte und persönliche Weiterbildung birgt weit mehr als die Frage nach der Optimierung der einzelnen Variablen.

In Tab. 5.6 werden die Abfolge und die Inhalte der Intervention aufgeschlüsselt.

Tab. 5.6: Übersicht über die Intervention zwischen Elternabend 1 und Elternabend 2

Form	Dauer in Std.	Vorbereitung durch die Probanden	Vorbereitung des Projektleiters	Inhalte
1. Halbtages Schulung	4	Keine spezifische	Videosichtung aller ersten Elternabende	Alle Themenfelder der Auftrittskompetenz
2. Einzelcoaching 1 Individuelle Vorbereitung der Lehrperson 2 Std.	2 x 2	Videosichtung mit persönlicher Einschätzung (Selbsteinschätzung)	Videosichtung als Fremdeinschätzung, Vorbereitung auf den einzelnen Coach	Persönliche Themenfelder
3. Unterstützung bei Vorbereitung Elternabend 2 (Holprinzip)	2	Vorbereitung Elternabend 2	Individuelle Beratung	Persönliche Anliegen
4. Einzelcoaching 2 Ist-Soll-Vergleich	2	Videosichtung mit persönlicher Einschätzung bez. angestrebter Optimierung	Videosichtung als Fremdeinschätzung, Beurteilung der angestrebten Optimierung	Fokus auf Themenfelder mit Optimierungsanspruch

5.3.9.1 Halbtages Schulung (4 Std.)

Rahmenbedingungen: Den Lehrpersonen wurden zwei mögliche Termine für die Schulung angeboten.⁵⁶ Die Lehrerfahrung bzw. Unterrichtsjahre der einzelnen Lehrperson variieren zwischen 3 und 33 Jahren. Entsprechend unterschiedlich fällt die Anzahl bereits durchgeführter Elternabende aus. Die Schulung fand an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen statt. Die meisten Probanden kannten sich bereits.

Verlauf der Schulung / Methodik: Inputreferate (Jean-Pierre Zürcher), Austauschrunden (Intervision) unter den Probanden.

⁵⁶ Mittwoch 13. Juni 2007, 13 Teilnehmende; Mittwoch 20. Juni 2007, 12 Teilnehmende.

Zielsetzung: Es war ein besonderes Anliegen, nochmals zum Ausdruck zu bringen, wie sehr die Teilnahme der Probanden geschätzt wird und welche Bedeutung ihnen im Forschungskontext zukommt. Ebenfalls wurde Wert darauf gelegt, dass sich die Lehrpersonen als Gruppe einer „Schicksalsgemeinschaft“ wahrnehmen, was primär durch Austauschrunden erreicht wurde. Das methodische Konzept der Intervention wurde nach den Erläuterungen für die Lehrpersonen nachvollziehbar. Weiter bekamen die Lehrpersonen eine Übersicht über die im Fokus stehenden Themenfelder.

Inhaltlich: Es gab Rückmeldungen zu Stärken und Schwächen, welche alle Probanden betrafen. Es wurden auch schon einige Empfehlungen und Hilfestellungen zu den angesprochenen Themenfeldern abgegeben. Auf spezifisch persönliche Rückmeldungen wurde in der Gruppe bewusst verzichtet.

Vorbereitung: Für die *Probanden* stand keine spezifische Vorbereitung an. Für die *Projekt- und Kursleitung* hingegen schon: Sichtung aller Elternabende, sammeln allgemeiner Feststellungen gemessen an den bestehenden Kriterien, Priorisierung der Erkenntnisse nach Häufigkeit und nach Umsetzbarkeit im Ausbildungssetting.

Umsetzungserfolg: Beim Eintreffen der Lehrpersonen für den anstehenden Schulungstag war eine recht grosse Verunsicherung wahrnehmbar. Eine Mehrheit der Lehrpersonen schien sich die Frage zu stellen: Auf was habe ich mich da bloss eingelassen? Der Umstand, vertraute, bereits bekannte Gesichter zu sehen, lockerte die Stimmung bald. Die früh geplanten Austauschrunden hatten ihre Wirkung hinsichtlich einer sich zu bildenden Schicksalsgemeinschaft nicht verfehlt. Grundsätzlich war eine hohe Motivation und Bereitschaft der Lehrpersonen zur Mitarbeit spürbar. Die Themenfelder und deren Bedeutsamkeit führten zu willkommenen Diskussionen. Ebenfalls kam es zu den sehr wohl bekannten kritischen Fragen nach verbleibender Authentizität, Lernbarkeit und Manipulation. Die Stimmung unter den Teilnehmenden blieb bis am Schluss locker, gepaart mit grossem Interesse an der Sache.

5.3.9.2 Einzelcoaching 1

Rahmenbedingungen: Die Coachings fanden jeweils in den Räumlichkeiten der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen statt. Alle notwendigen technischen und räumlichen Einrichtungen waren vor Ort vorhanden. Die Termine wurden individuell vereinbart. In der Regel fanden die Coachings an freien Nachmittagen und gelegentlich auch am Abend statt. In der Regel dauerten sie 90 Minuten.

Methodik: Klassische Coachingsituation: Die Methodik wie auch die Strategie des Coachings Kapitel wurde stark auf die zu coachende Person ausgerichtet. Als Anpassungsparameter spielten beispielsweise Alter, Geschlecht sowie Persönlichkeit eine massgebende Rolle. Videoausschnitte aus dem Elternabend 1 wurden vor Ort gesichtet und besprochen. Es galt, als Coach für den Probanden eine Balance zwischen Konfrontation und „getragen werden“⁵⁷ zu finden. Nur in dieser Balance ist garantiert, dass sich die gecoachten Personen tatsächlich auch optimal entwickeln könnten.

⁵⁷ „Können wir jetzt ein wenig besser verstehen, dass das Selbstwertgefühl sozusagen das psychische Überleben darstellt, das für unser Wohlbefinden genauso wichtig ist wie das körperliche Wohlbefinden? Dann werden wir vielleicht bewusster darauf achten, dass wir das Selbstwertgefühl des anderen genauso achten wie sein Wunsch, ungehindert zu atmen“ (Birkenbihl, 1986, S. 45).

Zielsetzungen: Die Coachees (Probanden) sollen sich trotz Konfrontation mit Selbst-/Fremdwahrnehmung, Stärken-Schwächen-Profil und Erfolgsvergleich mit anderen Probanden getragen fühlen und motiviert, den kommenden Elternabend hinsichtlich der besprochenen Themenbereiche optimieren zu wollen.

Inhaltlich: Spezifische, individuelle Themenfelder werden angesprochen, Optionen zur Weiterentwicklung aufgezeigt, Hilfestellungen erarbeitet.

Vorbereitung für die Probanden: Sichtung ihrer DVD. Als Unterstützung erhielten die Probanden ein Arbeitsblatt (siehe Anhang D) mit entsprechender Einführung in die Videoauswertung und spezifisch formulierten Aufträgen.

Tab. 5.7: Vorgehen für die Videosichtung

Aufgabenstellung 1: Aufnahme zuerst als Ganzes anschauen \Rightarrow spontaner Gesamteindruck	Fragen: Was hat mir besonders gefallen? Was hat mich überrascht? Was hat mich irritiert (Abweichungen Innen-/Aussensicht)?
Aufgabenstellung 2: Bei der zweiten Ansicht können auch spezielle Sequenzen (je nach persönlicher Fragestellung und Beobachtungsschwerpunkten) gesondert und mehrmals gesichtet werden.	Meine gewonnenen Erkenntnisse und worauf ich in Zukunft achten werde.

Vorbereitung für die Kursleitung: Mehrmalige Videosichtung der zu coachenden Lehrperson, um gezielt Ausschnitte auswählen zu können, welche der Veranschaulichung der fokussierten Themenfelder dienen. Mit der mehrmaligen Sichtung wurden auch persönliche Eigenheiten erkannt, die für die Gesamterfassung des Coachees bedeutsam waren. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden in ein persönliches Stärken-Schwächen-Profil umgearbeitet, immer im Bezug zu den definierten Themenfeldern. Als letztes fand eine konkrete Erfolgseinschätzung durch den Coach in den definierten Zielsetzungen statt.

Tab. 5.8: Erfolgseinschätzung eines Probanden X im Vergleich zum Durchschnittswert aller Probanden

	Bereich	Erfolgseinschätzung
SACHE	Verständlichkeit	+
	Fragen beantworten können	-
BEZIEHUNG	Zu den Eltern	-
	Zu den Schülern	+
SELBST	Persönlichkeit	-
	Arbeitshaltung	+
	Kompetenz	+
	Präsentation	-
APPELL	Implizit	-
Legende: + der Wert liegt im Vergleich über dem Durchschnitt der Probandengruppe - der Wert liegt im Vergleich unter dem Durchschnitt der Probandengruppe		

Dabei wurden die erreichten Werte der einzelnen Lehrperson dem jeweiligen Durchschnittswert aller Probanden gegenübergestellt. Bei diesem Vergleich wurde sichtbar, ob die persönliche Leistung ‚besser‘ (+) oder ‚schlechter‘ (-) ausfiel. Je nach abschneiden der zu coachenden Lehrperson wurde diese Erfolgseinschätzung mit Bedacht eingesetzt. Alle Vorarbeiten flossen schliesslich in die Ausarbeitung eines persönlichen Coachings passend zum Coachee.

Umsetzungserfolg/Erfahrungsbericht: Die Coachings waren für die Probanden und für die Kursleitung in emotionaler wie auch kognitiver Hinsicht äusserst intensiv. Die Thematik der Auftrittskompetenz bedarf seitens des Coachs einer hohen Sensibilität gegenüber dem Coachee. Die Konfrontation von Selbst- und Fremdwahrnehmung, insbesondere mit den Schwächen, musste in hoher Sensibilität und manchmal in „homöopathischer Dosierung“ kommuniziert werden. Einmal mehr zeigte sich auf eindrückliche Art und Weise die hohe Verletzlichkeit des Coachee, wenn am Auftritt, am persönlichen Erscheinungsbild, gearbeitet werden soll. Nur eine hohe Empathie und eine respektvolle Haltung des Coaches ermöglichte den Probanden, in den sensiblen Bereichen der Selbststeuerung angemessene Entwicklungsschritte vorzunehmen. Mit dem skizzierten Setting war der Kursleiter als professioneller Kommunikationsberater und Coach seit längerem vertraut, was sich sowohl für die Untersuchung insgesamt als auch für die Phase des Interventionsprogrammes als zentral erwies.

5.3.9.3 Unterstützung bei Vorbereitung für Elternabend 2

Rahmenbedingungen: Der Vorbereitungsaufwand für den zweiten Elternabend hing verständlicherweise stark von den individuell angestrebten Optimierungen ab. Was für die Lehrperson im Coaching noch klar war, erwies sich bei der Planung und Umsetzung oftmals anspruchsvoller als erwartet. Dies führte bei einigen Probanden statt zu höherer Selbstsicherheit zu mehr Verunsicherungen und provozierte gelegentlich neue Fragestellungen.

Methodik: Die Kontaktierung erfolgte ausschliesslich durch die Lehrpersonen (Holprinzip). Die meisten Anfragen zur Unterstützung konnten via E-Mail schriftlich oder telefonisch beantwortet werden. In einigen Fällen wurden zusätzliche Meetings notwendig, meistens fanden diese vor Ort und kurz vor dem anstehenden Elternabend statt.

Zielsetzung: Die Lehrpersonen sollen sich begleitet und betreut fühlen, in ihren Vorhaben und Ideen ermutigt werden.

Inhaltlich: Konkrete Hilfestellungen bei auftauchenden Fragestellungen, die Lehrpersonen zum Beispiel mit Material, Bildern, Zitaten etc. gezielt unterstützen.

Vorbereitung:

Für die Probanden: Die Vorbereitungen auf den zweiten Elternabend fokussierten sich auf die persönlich angestrebten Zielsetzungen und Optimierungen.

Für die Kursleitung: Auf Anfragen per E-Mail oder Telefon durch die Lehrpersonen wurde umgehend reagiert. Gelegentlich brauchte es für die Beantwortung der Fragen oder Anliegen Recherchen oder besondere Abklärungen. Meist waren es lediglich Verunsicherungen zur Form des Einstieges, Struktur des Ablaufes und Angemessenheit des Einbezuges der Eltern.

Umsetzungserfolg: Das Angebot des Holprinzips wurde von allen Lehrpersonen genutzt, wenn auch in unterschiedlichem Ausmass. Bei einigen Probanden war die Unterstützung eher allgemeiner, moralischer oder psychologischer Natur. Bei anderen wiederum waren es gezielte Fragestellungen oder Beanspruchung von konkreten Hilfeleistungen. Bei allen

war die Motivation deutlich spürbar, eine Entwicklung hinsichtlich der angestrebten Zielsetzungen erreichen zu wollen.

5.3.9.4 Einzelcoaching 2

Rahmenbedingungen: Die Coachings fanden wiederum in den Räumlichkeiten der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen statt. Die ganze Situation war nun den Lehrpersonen vertraut. Durch den bereits gemeinsam zurückgelegten Weg war ein spürbares Vertrauensverhältnis entstanden. Alle notwendigen technischen Einrichtungen (Beamer etc.) waren vorhanden. Die Termine wurden individuell vereinbart, in der Regel an freien Nachmittagen und gelegentlich auch abends. In der Regel dauerten diese Einzelcoachings ungefähr 90 Minuten.

Methodik: Die Erfahrungen aus der ersten Coachingbegegnung mit der Lehrperson waren jeweils stark massgebend für die Gestaltung des zweiten Coachings. Die gewählten Methoden und Strategien konnten so noch stärker auf die individuelle Persönlichkeit ausgerichtet werden.

Zielsetzungen: Die Lehrpersonen sollen sich im Lernprozess der Optimierungen getragen fühlen. Es war wichtig, dass alle Lehrpersonen gestärkt aus der Ausbildungssituation hervorgingen. Nur so konnte der Wille für weitere Entwicklungsschritte aufrecht gehalten werden.

Inhaltlich: Die angestrebten Optimierungen wurden angesprochen und hinsichtlich ihres Umsetzungserfolges überprüft. Anschliessend wurden weitere konkrete Hilfestellungen oder Möglichkeiten zur Weiterentwicklung aufgezeigt.

Vorbereitung:

Für die Probanden: Mittels Sichtung beider Videoaufnahmen (Elternabend 1 und 2) sollte durch Selbsteinschätzung der Lehrperson der Umsetzungserfolg der angestrebten Zielsetzungen eruiert werden.

Für die Kursleitung: Ebenfalls Sichtung beider Videoaufnahmen der zu coachenden Lehrperson. Es folgte eine Einschätzung des Umsetzungserfolges mit entsprechenden Erläuterungen für den Coachee. Weiter wurden Ausschnitte ausgewählt, welche zur Veranschaulichung der zu optimierenden Themenfelder dienlich waren. Wiederum wurde eine konkrete Erfolgsmessung (Mittelwert) im Quervergleich zu den anderen Probanden beigezogen. Schliesslich erfolgte eine Ausarbeitung des persönlichen Coachings passend zum Coachee.

Umsetzungserfolg: Die durchgängig hohen Erwartungen an sich selbst führten bei den Lehrpersonen zu einer ausgeprägt kritischen Haltung gegenüber der eigenen Leistung. Einige Probanden werteten eine nicht hundertprozentige Umsetzung der angestrebten Zielsetzung als Misserfolg, was natürlich unsinnig ist. Mehrheitlich mussten also Erfolge, im Sinne eines Entwicklungsprozesses in die richtige Richtung, herausgestrichen und betont werden. Der tendenzielle Hang zur überzogenen Selbstkritik konnte in den Coachings aber gut aufgefangen werden, so dass schliesslich die Fortschritte und Entwicklungen als Erfolg angenommen werden konnten. Bei einigen Probanden blieb eine gewisse Ernüchterung zurück oder zumindest die Erkenntnis, dass Optimierungen in der persönlichen Auftrittskompetenz nur mit grossem Aufwand und akribischer Arbeit möglich würde.

Die Rückmeldungen der Lehrpersonen bezüglich der zertifizierten Weiterbildung waren durchwegs positiv. Einige hätten sich gar eine Fortsetzung des Angebotes gewünscht.

5.3.9.5 Durchführung des Elternabends nach der Schulung

Das Durchführungsprozedere sowie die Instruktion der Eltern liefen gleich wie beim ersten Elternabend ab (vgl. Kapitel 5.3.8). Die Eltern wurden nicht über die bereits erfolgte Erhebung sowie die erfolgte Schulung der Lehrperson ins Bild gesetzt. Nicht gänzlich auszuschließen ist aber, dass einige Eltern von den letztjährigen Aktivitäten während des Elternabends erfahren hatten.

5.4 Entwicklung der Erhebungsinstrumente

5.4.1 Überblick über Ebenen und Bereiche der eingesetzten Erhebungsinstrumente

In der nachfolgenden Darstellung wird nochmals die konsequente Ausrichtung der Erhebungsinstrumente (Fragebogen, Videoauswertung) nach den vier Ebenen (Sache, Beziehung, Selbst, Appell) sichtbar gemacht (vgl. Kapitel 4.3.3). Die definierten Bereiche des Fragebogens entsprechen dabei exakt denjenigen der Zielsetzungen (vgl. Kapitel 5.3.4). Nur so lassen sich diese in ihrem Erfüllungsgrad bei der Befragung der Elternschaft (inkl. Selbsteinschätzung der Lehrpersonen) konkret messen.

Bei der Videoauswertung hingegen werden zum Teil andere Bereiche definiert, von denen man sich eine Wirkung (vgl. Kapitel 5.4.4) in der gewählten Ebene und somit indirekt im definierten Zielbereich des Elternabends erhofft.

Was die *Sachebene* betrifft, sind die Bereiche im Fragebogen bzw. bei der Videoauswertung identisch.

Tab. 5.9: Überblick über Ebenen und Bereiche der eingesetzten Erhebungsinstrumente auf der Sachebene

Fragebogen Sachebene	Definierte Bereiche
	Verständlichkeit
	Fragen beantworten können
Videoauswertung Sachebene	Definierte Bereiche
	Verständlichkeit
	Fragen beantworten können

Bei der *Beziehungsebene* unterscheiden sich nun die definierten Bereiche der beiden Erhebungsinstrumente. Was beim Fragebogen, im Sinne der Zielerreichung, explizit erfragt werden kann, muss mittels der Videoerhebung erst erforscht werden.

Tab. 5.10: Überblick über Ebenen und Bereiche der eingesetzten Erhebungsinstrumente auf der Beziehungsebene

Fragebogen Beziehungsebene	Definierte Bereiche
	Beziehung zu den Schülern
	Beziehung zu den Eltern
Videoerhebung Beziehungsebene	Definierte Bereiche
	Einbezug der Anwesenden
	Interaktion
	Gut zuhören können

Bei der *Selbstebene* verhält es sich bezüglich der definierten Bereiche wie bei der Beziehungsebene. Es wird sich u. a. zeigen, ob und in welchem Masse Sprechtechnik und Rhetorik, Kinesik und Präsentationstechnik bei der Videoerhebung für die Kompetenzwahrnehmung der Eltern von Bedeutung sind oder nicht.

Tab. 5.11: Überblick über Ebenen und Bereiche der eingesetzten Erhebungsinstrumente auf der Selbstebene

Fragebogen Selbstebene	Definierte Bereiche
	Persönlichkeit
	Arbeitshaltung
	Kompetenz
	Präsentation
Videoerhebung Selbstebene	Definierte Bereiche
	Sprechtechnik / Rhetorik
	Kinesik
	Präsentationstechnik

Bei der Ebene des *Appells* sind die unterschiedlichen Bereichsdefinitionen besonders auffällig. Einmal wird von implizit (Fragebogen) und einmal von explizit (Videoerhebung) gesprochen. Alles im Fragebogen Erfragte hat eher einen impliziten Charakter, betrifft Befindlichkeiten oder Empfindungen, die entstehen oder eben nicht entstehen können. Manchmal sind diese positiver und manchmal negativer Art. Die Videoerhebung insgesamt hat eher einen expliziten Charakter. Es sind Tätigkeiten, Aktionen oder Haltungen, welche sichtbar werden und belegbar sind. Im konkreten Fall der Appellebene steht zur Diskussion, welchen Einfluss konkrete Aufforderungen zur Elternmitarbeit und Elternunterstützung bei den Eltern haben können.

Tab. 5.12: Überblick über Ebenen und Bereiche der eingesetzten Erhebungsinstrumente auf der Appellebene

Fragebogen Appellebene	Definierte Bereiche
	implizit
Videoerhebung Appellebene	Definierte Bereiche
	explizit

5.4.2 Fragebogen für Eltern: Bestimmung der Items im Einzelnen

Allen anfänglich entworfenen Strategien gemeinsam war die unmittelbare Befragung der Erziehungsberechtigten nach dem Elternabend. Zur Auswahl standen entweder ein offenes bzw. narratives Interview oder ein Fragebogen mit Einschätzungsfragen (Likertskala, siehe Bühner, 2006, S. 66 ff.). Ein offenes, also wenig strukturiertes Interview würde nach den Einschätzungen und Begründungen fragen, beispielsweise: „Was hat sie dazu bewogen, die Lehrperson als pflichtbewusst einzuschätzen?“ Die frei formulierten Begründungen würden aber wahrscheinlich nicht über diffuse, schwer fassbare Vermutungen hinausgehen. Obwohl wir alle immer wieder Empfänger von sprachlichen und körperlichen Signalen sind, fällt es uns in der Regel schwer, die erhaltenen Informationen verbal auszudrücken. Wir haben zwar ganz eindeutige Eindrücke, sie in Worte zu fassen ist eine andere Sache

(Argyle, 1979, S. 138). Aufgrund dieser oft fehlenden metakognitiven Kompetenz⁵⁸ fiel der Entscheid auf eine *quantitative* Erhebung in der Form eines Fragebogens.

Die in Kapitel 5.3.4 formulierten Ziele und die dazu definierten Bereiche bilden nun die Ausgangslage für die inhaltliche Weiterentwicklung (Itembildung) des Fragebogens. Die einzelnen Zielformulierungen wurden von einer Expertengruppe⁵⁹ sprachlich so umformuliert, dass sie die Form eines einzelnen Items einnahmen. Diese so entwickelten Items haben für den jeweiligen Bereich summativen Charakter. *Summativer* Charakter deshalb, weil sich alle weiteren, aus Reliabilitätsgründen entwickelten Items darauf beziehen. Damit die summativen Items in den folgenden Tabellen als solche erkannt werden, sind sie fett und kursiv gehalten.

Sachebene: Die Kommunikationsebene des Sachinhalts hat den Vorteil, dass die Erhebung im Vergleich mit den Ebenen *Selbst* und *Beziehung* kausaler erfolgen kann. Die Anlage lässt eine direkte Indikatoren-Befragung zu. Die Verständlichkeit der Sachinhalte hat Priorität.

Tab. 5.13: Fragebogen für Eltern: Bestimmung der Items im Einzelnen auf der Sachebene

Ebene	Bereiche	Item
SACHE	Verständlichkeit	Meiner Ansicht nach ist die Lehrperson in ihren Aussagen klar.
		Ich finde, die Lehrperson vermeidet ein Fachchinesisch.
		Ich finde, die Lehrperson vermeidet komplizierte Sätze.
		Ich finde, die Lehrperson beschränkt sich auf das Wesentliche.
		<i>Ich habe alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden.</i>
	Fragen beantworten können	Für mich bleibt die Lehrperson bei den Antworten oft vage.
		Für mich sind die Antworten der Lehrperson zu ausschweifend.
		Mir scheint als fehle der Lehrperson für die Beantwortung der Fragen gelegentlich das nötige Hintergrundwissen.
		<i>Ich finde, die Lehrperson kann auf Fragen kompetent Antwort geben.</i>

Beziehungsebene: Wie in Kapitel 4.3.3 ausführlich dargelegt, spielt der Aspekt der Beziehungsgestaltung schon in den ersten Kommunikationsmodellen eine wesentliche Rolle. Die Eltern als Empfänger werden dieser Beziehungsebene nach Schulz von Thun (1990) besondere Aufmerksamkeit zukommen lassen. Die Lehrpersonen sind gut beraten in diese Beziehungsebene vielfältig zu investieren. Aus zahlreichen bilateralen Gesprächen mit Eltern unmittelbar nach den Piloterhebungen wurde deutlich, dass die Eltern die Tendenz zeigen, aus der wahrgenommenen Beziehungsqualität zwischen ihnen und der Lehrperson Schlüsse

⁵⁸ „Deklaratives metakognitives Wissen bezieht sich auf verbalisiertes Wissen über die beim Lernen, Verstehen und Erinnern ablaufenden Prozesse und ihre Voraussetzungen“ (Artelt & Neuenhaus, 2010, S. 128).

⁵⁹ Sprachdidaktiker der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen

auf die Beziehung zwischen ihrem Kind und der Lehrperson zu ziehen, nach dem Motto: „Wer mir Gutes tut, tut dies auch meinem Kind“. Die Eltern sollen also beim Auftritt zur Überzeugung kommen, dass die Lehrperson die notwendigen Voraussetzungen mitbringt, um auch eine gute Beziehung zu ihrem Sohn bzw. ihrer Tochter aufzubauen.

Tab. 5.14: Fragebogen für Eltern: Bestimmung der Items im Einzelnen auf der Beziehungsebene

Ebene	Bereiche	Item
BEZIEHUNG	zu den Eltern	Ich spüre, dass alle Anwesenden für die Lehrperson gleich wichtig sind.
		Ich spüre eine Wertschätzung seitens der Lehrperson.
		Mir fällt auf, dass die Lehrperson an allen Meinungen interessiert ist.
		<i>Ich spüre, dass die Lehrperson an einer guten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten interessiert ist.</i>
	zu den Schülern	Ich habe das Gefühl, dass die Lehrperson sich besonders um schwächere Schüler bemüht.
		Ich habe das Gefühl, dass die Lehrperson sich besonders um begabte Schüler bemüht.
		Ich habe das Gefühl, dass es lebhaftere Schüler eher schwer haben werden.
		Ich habe das Gefühl, dass es stille Schüler eher schwer haben werden.
		<i>Ich spüre, dass die Lehrperson allen Schülern gerecht werden möchte.</i>

Selbstebene: Die Erziehungsberechtigten werden sich während des Elternabends ein Bild von der Lehrperson machen. Einige unter ihnen kennen die Lehrperson vielleicht schon oder haben sich aufgrund der Erzählungen ihrer Kinder oder anderer Eltern ein Bild gemacht. Je nachdem, werden sie sich in ihrem Bild bestätigt fühlen oder es allenfalls revidieren müssen. Im Sinne konstruktivistischer Überzeugungen wird kein Bild dem anderen entsprechen. Die Bilder werden sowohl inhaltlich wie in ihren Ausprägungen variieren.

Im Wissen um diesen Prozess stellte sich die Frage, welche Bereiche aus der Optik der Erziehungsberechtigten bedeutsamen Einfluss bei der Wahrnehmung einer Lehrperson haben. Es wurden insgesamt fünf Bereiche definiert. Denn Lichtenstein, McLaughlin und Knudsen (1992; zitiert nach Fullan, 1999, S. 135) sind der Überzeugung, dass nur eine Lehrperson, die kompetent ist, und vor allem auch vom Gegenüber als kompetent wahrgenommen wird, gute Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mitbringt.

Tab. 5.15: Fragebogen für Eltern: Bestimmung der Items im Einzelnen auf der Selbstebene

Ebene	Bereiche	Item
SELBST	Persönlichkeit	Auf mich hat die Lehrperson eine herzliche Ausstrahlung.
		Auf mich wirkt die Lehrperson gepflegt und sauber.
		Auf mich wirkt die Lehrperson offen.
		Auf mich wirkt die Lehrperson vertrauenswürdig.
		Auf mich wirkt die Lehrperson sicher.
		<i>Ich spüre, dass mein Kind bei dieser Lehrperson in menschlich guten Händen ist.</i>
	Arbeitshaltung	Auf mich wirkt die Lehrperson zuverlässig.
		Auf mich wirkt die Lehrperson einsatzfreudig.
		Auf mich macht die Lehrperson den Eindruck, als sei sie bestrebt sich weiterzubilden.
		<i>Aus meiner Sicht gibt die Arbeitshaltung der Lehrperson nichts zu beanstanden.</i>
	Kompetenz	Ich schätze die Lehrperson meines Kindes hat ein grosses fachliches Wissen.
		Ich schätze, die Lehrperson wird mich auch in erzieherischen Fragen unterstützen können.
		Ich schätze, die Lehrperson hat die Klasse auch disziplinarisch im Griff.
		<i>Mein Kind scheint bei dieser Lehrperson in kompetenten Händen zu sein.</i>
	Präsentation	Ich finde die gewählte Kleidung der Lehrperson passend für den Anlass.
		Ich verspürte nach der Eröffnung durch die Lehrperson Lust auf das Kommende.
		Meiner Ansicht nach gelang es der Lehrperson, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen.
		Meiner Ansicht nach gelang es der Lehrperson, die Inhalte spannend vorzutragen.
		Ich finde, die Lehrperson hat die Zeit optimal genutzt.
		Meiner Meinung nach ist die gewählte Sitzordnung für den Anlass geeignet.
		<i>Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt.</i>

Appellebene: Die Appellebene enthält einen expliziten und einen impliziten Anteil. Die expliziten Aufforderungen werden bei der Videoanalyse im Zentrum stehen. Beim Fragebogen hier interessieren die impliziten Botschaften mit Appellcharakter.

Tab. 5.16: Fragebogen für Eltern: Bestimmung der Items im Einzelnen auf der Appellebene

Ebene	Bereiche	Item
APPELL	implizit	Die Lehrperson gibt mir das Gefühl, dass Elternmitarbeit erwünscht ist.
		Ich habe den Eindruck, dass ich bei Fragen oder Problemen nicht zögern muss, mit der Lehrperson Kontakt aufzunehmen.
		Ich habe das Gefühl, zu wissen, für welche Werte die Lehrperson einsteht.
		<i>Ich meine verstanden zu haben, was die Lehrperson von mir als Erziehungsberechtigter erwartet.</i>

Sämtliche Items werden von den Eltern im Fragebogen mittels einer vorgegebenen fünfstufigen Likertskala eingeschätzt:

Tab. 5.17: Fünfstufige Likertskala (Bühner, 2006, S.66ff.)

1	trifft überhaupt nicht zu
2	trifft eher nicht zu
3	unentschieden
4	trifft eher zu
5	trifft voll und ganz zu

5.4.2.1 Personalien und andere wichtige Parameter der Elternschaft

Angaben zur Person

Bei den einführenden Informationen zum Eltern-Fragebogen wurde neben der Projektvorstellung auch auf die gewährte Anonymität und hingewiesen. Weiter wurden Personalien wie Alter, Geschlecht und Beruf aufgenommen. Die aufgeführten Berufe wurden nach drei unterschiedlichen Kategorien klassifiziert. Bei der ersten Kategorienbildung (Höchster Bildungsabschluss) orientierten wir uns an den üblichen Gruppierungen, welche bei statistischen Erhebungen auf nationaler Ebene eingesetzt werden.⁶⁰ Bei der zweiten und dritten Kategorienbildung standen die jeweiligen Anforderungen an Sozial- und Kommunikationskompetenz im Zentrum.

Kategorie 1: Höchster Bildungsabschluss:

Bei den höchsten Schul- bzw. Studienabschlüssen wurden einige zusätzliche Kategorien gebildet, weil hier aufgrund der Tätigkeit unterschiedliche Wahrnehmungen und Sensibilitäten vermutet wurden. Dies betrifft zum einen die Berufslehre. Wir unterschieden dabei handwerkliche von kaufmännischen Berufen. Die persönliche Erfahrung aus der Kurstätigkeit zeigt, dass sich Handwerker mit dem Setting, sitzend Informationen aufnehmen zu

⁶⁰ Bundesamt für Statistik / Volkszählung: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/04/15.html>, (Zugriff: 2. Juni 2016).

müssen, oft schwertun. Die physische Passivität ist ungewohnt und erschwert für sie die Konzentration. Das Setting des Elternabends wird einem Handwerker also weniger vertraut vorkommen als einer Person, die sich vorwiegend in büroähnlicher Umgebung bewegt und vor allem sitzend arbeitet. Steht beim Beruf „Hausfrau“ oder „selbstständig“, wird dies zum Ausschluss bzw. zur Nichterfassung führen. Ebenso wird mit allen pädagogischen Berufen verfahren, weil eine Befangtheit nicht ausgeschlossen werden kann.

Tab. 5.18: Kodierung und Skalierung von höchstem Bildungsabschluss (Rangreihen)

	Höchster Schulabschluss	Beispiele zu möglichen Berufen und Tätigkeiten
1	Sek 1: Obligatorische Schule (Primarschule)	Hilfsarbeiter
2	Sek. 2: Handwerkliche Berufslehre	Schreiner
3	Sek.2: Kaufmännische Berufslehre	Banklehre, Versicherung
4	Sek. 2: Höhere Fachhochschule (Berufsausbildung)	Schreinermeister
5	Tert. 1: Lehrer	Lehrer, Heilpädagogen
6	Tert. 1: Fachhochschule	Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschule, Höhere technische Lehranstalt, Institut für angewandte Psychologie, Höhere Hauswirtschaftliche Fachschule etc.
7	Tert. 2: Universität / ETH	Ärzte, Ökonomen, Ingenieure

Kategorien 2 und 3: Anforderungen an Sozial- und Kommunikationskompetenz:

Jeder Beruf verlangt unterschiedlich hohe Anforderungen an die Sozial- und Kommunikationskompetenz. In den meisten Fällen ist die Berufswahl eng an die Ausprägung dieser Kompetenzen gebunden. Eine introvertierte, wenig kommunikative Persönlichkeit wird wahrscheinlich nicht den Verkauf als künftiges Arbeitsfeld suchen. Wir können uns gut vorstellen, dass die persönliche Ausprägung diese beider Kompetenzen einen Einfluss auf die Wahrnehmung des Elternabends haben kann. Bei weniger bekannten Berufen wird neben der Berufsbeschreibung auch ein Einblick in das Ausbildungscurriculum Aufschluss über die Bedeutung der Sozial- und Kommunikationskompetenz geben.

Bei einigen Eltern wird neben dem erlernten Beruf auch die genauere Funktion aufgeführt (Teamleiter, Abteilungsleiter u. a.). Sobald Führungsfunktionen eingenommen werden, steigen die Ansprüche an Sozial- und Kommunikationskompetenz. Mitarbeitergespräche und Arbeitsverteilung sind nur einige Aufgaben, die sich aus Führungsfunktionen ergeben. Ein Landwirtschaftsmaschinenmechaniker der Kategorie 1 würde als Betriebsleiter in die Kategorie 2 „aufsteigen“. Ähnlich verhält es sich mit den selbstständigen Berufsleuten. Eine Reinigungskraft, welche einen eigenen Betrieb, allenfalls mit Angestellten, führt, würde der Kategorie 3 zugeordnet. Ist die Selbstständigkeit ausschliesslich im Dienstleistungsbereich angesiedelt, wird sie gar der Kategorie 4 gleichgestellt. Akquisition, Kundenkontakt und Verhandlungen können nur mit einer guten Sozial- und Kommunikationskompetenz erfolgreich geführt werden. Wenn mehrere Berufe aufgeführt werden, wählen wir jeweils die höchste Qualifikation aus.

Tab. 5.19: Kodierung und Skalierung von Anforderungen an die Kommunikationskompetenz anhand der *Dienstleistung, Kundennähe*

Kommunikationskompetenz	Kodierung / Skalierung	Beschreibung
Sehr hohe Kommunikationskompetenz	4	Direkter Kundenkontakt. Es müssen Bedürfnisse, Anforderungen, Wünsche, Befindlichkeiten etc. erhoben werden. Gegenstand der Kommunikation sehr komplex. Sehr wichtiger Bestandteil für den Erfolg der Dienstleistung. Sehr hoher Kostenfaktor bei schlechter Kommunikation.
Hohe Kommunikationskompetenz	3	Direkter Kundenkontakt. Es müssen Bedürfnisse, Anforderungen, Wünsche, Befindlichkeiten etc. erhoben werden. Gegenstand der Kommunikation komplex. Wichtiger Bestandteil für den Erfolg der Dienstleistung. Hoher Kostenfaktor bei schlechter Kommunikation.
Durchschnittliche Kommunikationskompetenz	2	Direkter oder unregelmässiger Kundenkontakt. Gegenstand der Kommunikation wenig komplex (beschränkt sich auf wenige Parameter, z.B. Terminabsprachen, Begrüssung). Geringer Kostenfaktor bei schlechter Kommunikation.
Eher tiefe Kommunikationskompetenz	1	Kein oder kaum Kundenkontakt. Gegenstand der Kommunikation einfach (beschränkt sich auf Arbeitsprozesse etc.). Kaum Kostenfaktor bei schlechter Kommunikation.

Tab. 5.20: Kodierung und Skalierung von Anforderungen an die Kommunikationskompetenz anhand der *Funktion, Rolle, Verantwortung*

Kommunikationskompetenz	Kodierung / Skalierung	Beschreibung
Sehr hohe Kommunikationskompetenz	4	Oberes Kader, Geschäftsleitung, Firmeninhaber, selbständig Dienstleistung: Kommunikation nach aussen (Verhandlungen / Akquisition) und innen (Strategie). Ein Erfolg der Firma hängt sehr direkt mit dieser Kommunikationskompetenz ab.
Hohe Kommunikationskompetenz	3	Mittleres Kader, selbständig Handwerk: Kommunikation primär nach innen (Verantwortlich für Gruppen- oder Teamleiter, einzelne Mitarbeiter). Ein Erfolg der Firma hängt direkt mit dieser Kommunikationskompetenz ab.
Durchschnittliche Kommunikationskompetenz	2	Unteres Kader: Gruppen- oder Teamleiter (2-4 Pers.). verantwortlich für die Arbeitsqualität seiner Mitarbeiter. Ein Erfolg der Firma hängt weniger direkt mit dieser Kommunikationskompetenz ab.
Eher tiefe Kommunikationskompetenz	1	Angestellte: Kommunikation mit Mitarbeitern. Ein Erfolg der Firma hängt kaum direkt mit dieser Kommunikationskompetenz ab.

Bei den Skalierungen 1 bis 4 der beiden Kategorien (Dienstleistung, Kundenähe und Funktion, Rolle, Verantwortung) wurde auf eine Gleichwertigkeit im Sinne einer Äquivalenz geachtet. Erfährt ein Elternteil aufgrund der beiden Kategorien eine unterschiedliche Einschätzung, wird der jeweils höhere Wert gewählt und als definierter Kommunikationswert erfasst. Dieser Wert ist für die anschliessenden Untersuchungen der massgebende.

5.4.2.2 Klärung des Verhältnisses der Eltern zur Lehrperson

Ebenfalls bedeutsam für die Erhebung war zu erfahren, in welchem Verhältnis die Eltern zur Lehrperson standen. Es ist unbestritten, dass wir uns in der Wahrnehmung stark von vorgängigen Erfahrungen bzw. Eindrücken leiten lassen. Dabei kommen zwei Fragestellungen mit entsprechenden Anschlussfragen zum Einsatz: Sie sind Ausdruck eines gewissen Dilemmas durch widersprüchliche Erwartungen seitens des Forschenden und zugleich ein Zugeständnis an die Bedeutung distaler Ursachenzuschreibung nach Ulich (1996, S. 143) in Kapitel 4.2.

Ich kannte die Lehrperson bereits vor dem Elternabend:

- ☐ Nein
- ☐ Ja
 - ↳ Nur falls ja:
 - ☐ Ich habe eher einen positiven Eindruck von der Person.
 - ☐ Ich habe eher einen negativen Eindruck von der Person.
 - ☐ Ich habe weder einen positiven noch negativen Eindruck.

Ich sehe die Lehrperson heute zum ersten Mal:

- ☐ Nein
- ☐ Ja
 - ↳ Nur falls ja:
 - ☐ Der Person geht eher ein guter Ruf voraus.
 - ☐ Der Person geht eher ein negativer Ruf voraus.
 - ☐ Ich habe weder Positives noch Negatives gehört.

Anzahl erlebte Elternabende:

Wie weit die Wahrnehmung und Einschätzung der Eltern von der Häufigkeit ihrer Teilnahme an Elternabenden abhängig war, wurde ebenfalls geprüft.

Ich habe bereits an Elternabenden (auch von anderen Lehrern) teilgenommen:

- ☐ Nein, noch nie
- ☐ 1 bis 3 mal
- ☐ mehr als 3 mal

Persönliche Sprachkompetenz:

Ich habe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache:

- ☐ ja, grosse
- ☐ zum Teil
- ☐ kaum
- ☐ nein, gar keine

5.4.3 Fragebogen für Lehrpersonen

Nicht nur die Eltern, auch die Lehrpersonen selbst, mussten unmittelbar nach dem Elternabend einen Fragebogen ausfüllen. Uns schien es für die Qualität der Selbsteinschätzung bedeutsam, dass die Lehrpersonen die Reaktionen der Erziehungsberechtigten und die Stimmung noch präsent hatten. Inhaltlich entspricht der Fragebogen demjenigen der Eltern. Nur die sprachlichen Formulierungen wurden entsprechend angepasst. Ebenfalls identisch war die vorgegebene fünfstufige Likertskala (vgl. Tab. 5.17), mittels der die Lehrpersonen eine Einstufung vornehmen konnten. Die Lehrperson als Sender selbst schätzte also die erzielte Wirkung auf die Empfänger ein. Allein die Gegenüberstellung der Selbst- bzw. Fremdeinschätzung wird spannend zu interpretieren sein.

5.4.3.1 Personalien und andere wichtige Parameter der Lehrpersonen

Analog zum Elternfragebogen werden Alter und Geschlecht der Lehrperson erfragt. Zusätzlich wird die Anzahl Unterrichtsjahre der Lehrperson erfasst. Es folgen weitere wichtige Parameter:

Tab. 5.21: Erfasste Parameter der Lehrpersonen

Aktuelle Schulstufe:	Unterstufe		Mittelstufe		Oberstufe
Die Schule liegt eher:	auf dem Land		in der Agglomeration		in der Stadt
Anzahl durchgeführter Elternabende:	0	1-3	4-10	mehr als 10	
Ich führe gerne Elternabende durch:	nein, überhaupt nicht	eher nicht	eher ja	ja, sehr gerne	

5.4.3.2 Selbsteinschätzung der Lehrperson im Vergleich mit Kolleginnen und Kollegen

Bei dieser vergleichenden Selbsteinschätzung der Lehrperson werden vor allem zwei Fragestellungen spannend sein: Wie sieht es grundsätzlich mit der Selbsteinschätzung im Vergleich mit den Kolleginnen und Kollegen aus? Und lassen sich nach der Schulung signifikante Veränderungen bezüglich dieser Selbsteinschätzung im Vergleich feststellen? Je nach Ausprägung der anfallenden Resultate lassen sich Rückschlüsse auf die Probandengruppe oder allenfalls auf die Lehrerschaft als Ganzes ziehen.

Erfasst wurde die Selbsteinschätzung im Vergleich wie folgt:

Tab. 5.22: Erfassung der Selbsteinschätzung (Lehrpersonen)

Frage:	Im Vergleich zu Lehrerkollegen schätze ich mich so ein...		
1. Ich war in meinen Aussagen klar ...	schlechter (1)	gleich (2)	besser (3)

5.4.4 Videoanalyse und Erhebung vor Ort: Die Bestimmung der Variablen im Einzelnen

Neben den systematischen Kriterien (vgl. Kapitel 5.2.2) stützt sich die Auswahl der Bereiche und Variablen auf eine heuristische Grundlage. Unser auf heuristischer Basis aufbauendes Wissen findet am ehesten in den sozialkonstruktivistischen Ansätzen eine Verortung. Es handelt sich dabei eher um Modellannahmen über Alltagswelt, über abweichendes Verhalten oder über bestimmte Arten von Sozialbeziehungen, deren Gemeinsamkeit in ihrer Konstruktion besteht. Methodisch fordert dies eine stärkere Hinwendung zu qualitativen Untersuchungsmethoden bei der Modellierung kognitiver Prozesse, zu Mikroanalysen von Laut-Denkprotokollen, Videoanalysen und Analysen von Alltagsinteraktionen (Gerstenmaier & Mandl, 1995, S. 870 ff.). Damit stehe ich neueren Konstruktivismus-Debatten nahe, welche sich von radikal-konstruktivistischen Theorie distanzieren.

Der Prozess der Bereichs- und Variablenfindung war ein deduktiver. Dabei musste auf eine inhaltliche Passung mit den jeweiligen Ebenen und deren Zielformulierung (Sache, Beziehung, Selbst, Appell) geachtet werden. Als erstes wurden Bereiche ausgewählt, von denen erfahrungsbasiert angenommen werden konnte, dass sie für den Erfolg der Zielerreichung in der entsprechenden Ebene eine hohe Bedeutsamkeit haben dürften. Der nächste Schritt war wiederum eine Auswahl von Variablen, von denen erfahrungsbasiert angenommen werden konnte, dass sie in hohem Masse für die Operationalisierung der Bereiche bedeutsam sein werden. Der eben skizzierte Deduktionsprozess, welcher zur endgültigen Zuordnung der Ebenen, Bereiche und Variablen führte, hebt sich von Alltagstheorien ab, welche in der Regel ausgesprochen plausibel wirken. Meistens offenbaren Alltagshypothesen Aussagen über die qualitative Natur und die Richtung eines Effektes, wenig aber über dessen Stärke (Diekmann, 2005, S. 24 ff.). Im Sinne des konstruktivistischen Lernverständnisses stellt sich die Frage, ob die persönliche Wirklichkeit subjektiver Erfahrungen einen hohen Konsens mit anderen findet, unabhängig von ihrer objektiven Wahrheit.

Grundsätzlich wird bei der Definition der Variablen von einer hohen Wirksamkeit (auf die ihr zugewiesen Bereiche und Ebenen) ausgegangen. Wie hoch die Effekte ausfallen werden, gilt es herauszufinden. Es wird erwartet, dass weniger die einzelne Variable, sondern eher ein Konglomerat (vgl. Kapitel 5.2.1) bzw. eine Konstellation von Variablen gewisse Effekte ausweisen. Einzelne Variablen werden sich vermutlich gegenseitig bedingen bzw. verstärken oder schwächen. Selten wird also eine einzelne Variable in ihrer Wirksamkeit als positiv oder negativ zu werten sein. Jede Variable steht in einem Kontext mit anderen Variablen. Diese Argumentation würde eine multivariate Analyse oder gar eine Pfadanalyse bzw. ein Strukturgleichungsmodell nahelegen. Aufgrund des explorativen Charakters der Studie (vgl. Kapitel 5.1) und aufgrund noch fehlender gerichteter Theoreme wird darauf verzichtet. Was einmal eher als positiver Wirkungszusammenhang zu werten ist, kann sich je nach Situation oder Anlass durchaus ins Negative kehren. Eine Interpretation muss auf diese Überlegungen Rücksicht nehmen und die entsprechenden Variablenkomplexe immer gemeinsam im Auge behalten.

Tab. 5.23: Übersicht Anzahl Variablen insgesamt

Videoerhebung	150 Variablen (davon alleine 55 Variablen für die Körpersprache)
Zuzüglich Erhebung vor Ort	10 Variablen
Total	160 Variablen

Bei jeder gewählten Variable muss gleichzeitig ein Wertbereich sowie die Systematik der Erhebung definiert werden. Als Beispiel sei hier die Sprechgeschwindigkeit erwähnt, welche möglicherweise in einem Zusammenhang mit dem Grad der Verständlichkeit steht. In diesem Fall wird der Wertbereich durch eine einfache Auszählung (Anzahl Wörter) definiert und zeitlich auf die ersten und letzten zehn Minuten beschränkt.

Im Sinne klassischer Handlungstheorien⁶¹ kann Planung niemals alle Wahrscheinlichkeiten vorwegnehmen und so wird es in der Realisation des Elternabends immer zu neuen unvorhersehbaren Variablen kommen. Darin liegt gerade die Chance der Videoaufnahme (vgl. Kapitel 5.5.3). Es ist durchaus legitim, während der Auswertung neue, sichtbare Variablen zu generieren, von denen möglicherweise hohe Effekte ausgehen. Ebenso zulässig ist es, Variablen fallen zu lassen, wenn sich die Erfassung bzw. Auswertung nicht oder nur schwer praktikabel zeigt (vgl. Kapitel 5.1).

Im Anschluss werden nun die einzelnen EBENEN (SACHE, BEZIEHUNG, SELBST, APPELL), *Bereiche* und *Variablen* vorgestellt.⁶² Als erstes schafft jeweils eine Tabelle eine Gesamtübersicht über die EBENE. Es kommt vor, dass einige Variablen aufgrund ihrer thematischen Ähnlichkeit im selben Abschnitt erläutert werden.

5.4.4.1 Ebene Sache

Tab. 5.24: Übersicht über die gewählten Bereiche und *Variablen* auf der SACH-Ebene

EBENE	Bereiche	Variablen
SACHE	Verständlichkeit	<i>Präsentationszeit total (Erhebung vor Ort und Video)</i>
		<i>Sprechgeschwindigkeit</i>
		<i>Anzahl Fachwörter, Fremdwörter</i>
		<i>Anzahl Versprecher</i>
	Fragen beantworten können	<i>Anzahl Fragen</i>
		<i>Qualität der Antworten von Lehrpersonen</i>

SACHE/Verständlichkeit/Präsentationszeit total (Erhebung vor Ort und Video):

Mittels Videomitschnitt lässt sich relativ einfach die totale Präsentationszeit einer Lehrperson an einem Elternabend eruieren. Ob Eltern konzentriert den Ausführungen einer Lehrperson folgen oder nicht, ist grundsätzlich von mehreren Faktoren abhängig. Grösstenteils hat es mit den zuhörenden Eltern selbst zu tun. „Kurz gesagt, sich konzentrieren heisst, sich zu sammeln und die Aufmerksamkeit willentlich für eine Weile auf eine Sache zu lenken, sie zu binden – und alles andere zu ignorieren“ (Steiner, 2006, S. 7). Die Dauer der Konzentrationsfähigkeit hängt unter anderem stark vom Anspruchsniveau der zu bewältigenden Aufgabe ab. Konzentriertes Zuhören ist auf jeden Fall anspruchsvoll und ermüdend. Ganz besonders dann, wenn es sich dabei nicht um die eigene Muttersprache handelt. Bei anstrengenden Aufgaben empfiehlt Steiner, bereits nach einer halben bis dreiviertel Stunde eine fünfminutige Pause einzulegen (Steiner, 2006, S. 77). Die Dauer der Präsen-

⁶¹ Grätzel, St.; Gerhard, M. (2009): Klassische Handlungstheorien.

⁶² Als Hilfe für eine erleichterte Zuordnung und Lesbarkeit werden die EBENEN in GROSSBUCHSTABEN, die Bereiche in Normalschrift und die einzelnen *Variablen* in Kursivschrift gehalten.

tion sollte also auf keinen Fall länger als 45 Minuten dauern⁶³ (Seifert, 2005, S.72). Umgekehrt wissen wir alle aus eigener Schulerfahrung, dass es einzelnen Lehrpersonen problemlos gelingt, die Schülerinnen und Schüler während 45 Minuten zu faszinieren. Bei anderen Lehrpersonen wiederum fällt die Aufmerksamkeit schon nach wenigen Minuten ab. Mit anderen Worten liegt es auch an der Lehrperson selbst, wie lange sich die Konzentration der Eltern hält. Die Dauer des Elternabends und die damit einhergehende Konzentrationsspanne der Eltern wird lediglich einen Teilaspekt der Frage nach Verständlichkeit ausmachen. Trotzdem gibt es eine Fülle von allgemein bekannten Empfehlungen, nicht selten von einschlägigen Aussagen begleitet: „Man darf über alles reden nur nicht über 50 min“..., „Lieber 10 Minuten sprühen als 1 Stunde tröpfeln...“ oder „Eine gute Rede soll das Thema erschöpfen und nicht die Zuhörer“. Vergleicht man die zitierten Ratgeber kristallisiert sich eine Obergrenze für Redezeit von 50 Minuten ab.

SACHE/Verständlichkeit/Sprechgeschwindigkeit:

Die Sprechgeschwindigkeit wird als weiterer möglicher Indikator für Verständlichkeit erfasst. Es werden daher sämtliche Wörter der ersten und letzten 10 Minuten ausgezählt und transkribiert. Zieht man wissenschaftliche Befunde heran, stellt man als erstes fest, dass das Auszählen von Wörtern einen verkürzten Zugang zur Thematik der Sprechgeschwindigkeit darstellt. In den bisher geführten Diskussionen gehen die Ansichten allerdings auseinander, was unter dem Begriff der Sprechgeschwindigkeit zu verstehen sei. Zweifellos werden hohe Sprechgeschwindigkeiten vorwiegend von überdurchschnittlichen Wort-, Silben- und Phonraten begleitet und niedrige Sprechgeschwindigkeiten eher von unterdurchschnittlichen Raten. „Diese oft beobachtete Kovariation führte in der phonetischen Forschung zu der weit verbreiteten Praxis, Sprechgeschwindigkeit durch eine beliebige dieser drei Raten zu kennzeichnen“ (Pfitzinger, 2001, S.123).

Im Bewusstsein der verkürzten Betrachtungsweise⁶⁴ fokussieren wir uns auf das Auszählen der benutzten Wörter. Unter Experten und Trainern lässt sich ein Konsens herauskristallisieren: Zwischen 80 und 100 Wörter pro Minute werden als Richtwert für eine angemessene Sprechgeschwindigkeit empfohlen.⁶⁵

SACHE/Verständlichkeit/Anzahl Fachwörter, Fremdwörter:

Ein weiterer Indikator, um die Verständlichkeit zu prüfen, ist die Häufigkeit benutzter Fachwörter.⁶⁶ Dabei gilt es zu berücksichtigen, in welcher Konstellation die Fachsprache zum Einsatz kommt. Wird eine Fachsprache vor Fachpublikum eingesetzt, wird sich dies

⁶³ Die Aufmerksamkeitsspanne beträgt bei Erwachsenen durchschnittlich 30 min. <http://lexikon.stangl.eu/6553/konzentrationsspanne/> (Zugriff: 07.09.2016).

⁶⁴ De Luca-Hellwig (2016, S.151) benutzt bei ihren Gender-Rhetorik-Studien dieselbe Methodik und weist dabei korrekterweise darauf hin, dass es sich bei diesem Mass um keine in der quantitativen Statistik anerkannte Masszahl handelt. Die Masszahl dient ausschliesslich dazu, Vergleiche zwischen Rednern zu ermöglichen. Sie benutzt dabei den Ausdruck ‚dimensionsbehaftete relative Kennzahl‘, da sie sich auf reale Masseinheiten (Zeit und Wörter) bezieht und dieses zueinander in ein Verhältnis setzt.

⁶⁵ <http://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/43759090/FB08---Historisches-Seminar---Regeln-fuer-Referate.pdf> (Zugriff: 20.08.2016), <http://www.experto.de/kommunikation/reden/ihre-perfekte-rede-so-finden-sie-die-richtige-sprechgeschwindigkeit.html> (Zugriff: 20.08.2016).

⁶⁶ Fachwörter oder Fachtermini sind spezifische Ausdrücke, die den Verwender als Angehöriger einer Profession kennzeichnen.

anders auswirken als vor einem Laienpublikum.⁶⁷ Zur Fachsprache der Lehrperson werden alle Wörter und Begriffe aus dem pädagogischen Kontext gezählt. Es wird von der Annahme ausgegangen, wenn Lehrerinnen und Lehrer Professionssprache benutzen, es zu Verständnisschwierigkeiten bei den Eltern kommen kann. Nicht ganz einfach verhält es sich mit der Klassifizierung von Fremdwörtern. Nicht alle benützten Fremdwörter werden als solche taxiert. Geläufige, im täglichen Sprachgebrauch verwendete Fremdwörter werden daher nicht als Fremdwörter empfunden. Zusätzlich wird bei der Auswertung berücksichtigt, ob Fach- oder Fremdwörter erklärt werden. Ist dies der Fall, sind sie dem Verständnis der Elternschaft nicht abträglich. Zusammenfassend heisst das, dass das Benützen von Fach- und Fremdwörtern nicht immer mit einem Nicht-Verstehen einhergehen muss. Im Untersuchungsfeld des Elternabends wird von durchschnittlich belesebenen und gebildeten Eltern ausgegangen (vgl. Kapitel 5.3.2).

SACHE/Verständlichkeit/Anzahl Versprecher (Verhalten bei Versprechern):

Einzelne Versprecher der Lehrperson sind der Verständlichkeit der Eltern wahrscheinlich kaum abträglich. Wichtig scheint, dass die Lehrperson selbst einen lockeren, souveränen Umgang damit hat. Es wird empfohlen, sich zu entschuldigen (allenfalls Situationskomik zu nutzen) und die entsprechende Stelle oder das Wort zu wiederholen. Sollten sich die Versprecher der Lehrperson häufen, kann dies durchaus zu Verständnisschwierigkeiten oder Irritationen bei den Eltern führen.

SACHE/Fragen beantworten können/Anzahl Fragen:

Ist die Anzahl gestellter Fragen der Eltern als Indikator der Verständlichkeit dienlich? Die Interpretation dieser Variable ist wiederum nicht eindeutig und verhält sich analog zur Erfassung der Diskussionszeit. Auch hier muss man von einem Zusammenspiel mit anderen Variablen ausgehen. Es können mehrere Beweggründe verantwortlich sein, dass Eltern Fragen stellen: Unverständnis oder Interesse. Für beide Motive ist die Lehrperson verantwortlich. Wobei Interesse positiv und Unverständnis eher negativ zu werten ist. Die Videoanalyse wird Klarheit schaffen und einen Entscheid für oder gegen die Nutzbarkeit dieser Variable herbeiführen.

SACHE/Fragen beantworten können/Qualität der Antworten von Lehrpersonen:

In welcher Qualität fallen die Antworten der Lehrpersonen aus? Diese Einschätzung wird durch Experten (Fachdidaktiker) anhand der transkribierten Fragen und Antworten erfolgen. Es bieten sich den Experten insgesamt sieben Ausprägungen an: korrekte Antwort, vage Antwort, ausweichende Antwort, falsche Antwort, auf später verweisen, Gegenfrage stellen, keine Reaktion.

⁶⁷ Viele Eltern können fachwissenschaftliche und pädagogisch-psychologische Ausdrücke der Lehrperson kaum oder gar nicht entschlüsseln. Diesem Problem kann zumindest die Spitze genommen werden, wenn auf Fachterminologie weitgehend verzichtet wird oder wenn die wichtigsten Begriffe beiläufig geklärt werden. (Ulich, 1996, S.144)

5.4.4.2 Ebene Beziehung

Tab. 5.25: Übersicht über die gewählten Bereiche und Variablen auf der BEZIEHUNGS-Ebene

EBENE	Bereiche	Variablen
BEZIEHUNG	Begrüßung / Namen	<i>Begrüßung und Verabschiedung mit Handschlag und Namen (Erhebung vor Ort)</i>
		<i>Namensschild vorhanden (Erhebung vor Ort)</i>
	Einbezug der Eltern	<i>Anzahl Publikumseinbezüge</i>
		<i>Alle Erziehungsberechtigten werden aufgefordert ihre Meinung einzubringen</i>
		<i>Anwesende werden persönlich um ihre Meinung gefragt</i>
		<i>Die Lehrperson spricht die Anwesenden mit Namen an</i>
		<i>Blickkontakt mit den Anwesenden</i>
	Interaktion	<i>Beurteilung der Einladung zum Elternabend (Gestaltung etc.) (Erhebung vor Ort)</i>
		<i>Anzahl positive und negative Äusserungen zu Schule, Lehrmittel, Infrastruktur, Klasse, Lehrerschaft und anderes</i>
		<i>Anzahl Lacher</i>
		<i>Diskussionszeit total (Erhebung vor Ort und Video)</i>
		<i>Anzahl Wortmeldungen</i>
		<i>Verdanken von Beiträgen</i>
	gut zuhören können	<i>Lehrperson fasst Gehörtes zusammen / Verständniskontrolle</i>
		<i>Lehrperson stellt vertiefende Fragen / Anschlussfragen</i>
		<i>Nachfragen fürs Verständnis</i>
		<i>Äusserungen über Gefühlslagen der Anwesenden</i>
		<i>Unterbrechungen / ins Wort fallen</i>
		<i>Nonverbale Signale der Lehrperson</i>

Gute Beziehungen zur Elternschaft setzen eine Investition seitens der Lehrperson voraus. Es muss den Eltern förmlich signalisiert werden, dass einem an dieser Beziehung liegt und man gewillt ist, diese aktiv zu gestalten. Die wahrscheinlich wichtigste Voraussetzung ist, eine Vertrauensbasis zu schaffen, welche tragfähig ist. Vertrauen ist eine Voraussetzung, um sich überhaupt auf eine Beziehung einlassen zu können. Es ist grundsätzlich schwierig oder gar unmöglich, auf der Beziehungsebene etwas einzufordern. Deshalb erstaunt es wenig, wenn gelegentlich von Beziehungsarbeit gesprochen wird. Von der Qualität dieser Beziehung wird vieles in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrperson abhängen (Fend, 2001, S. 186) (vgl. Kapitel 4.1).

Wie können jedoch Vertrauen oder andere positive Gefühle bei den Eltern erzeugt werden, wenn Einfordern wenig erfolgversprechend ist? Unsere Erfahrungen zeigen, dass primär Formen der Wertschätzung den gewünschten Prozess unterstützen. Das Ausdrücken von Wertschätzung seitens der Lehrperson kann in der fokussierten Situation des Elternabends vielfältig ausfallen. In der Praxis haben sich die unterschiedlichsten Formen als günstig erwiesen. Einige dieser Formen werden im Anschluss ausgeführt.

BEZIEHUNG/Einbezug der Eltern/Begrüßung und Verabschiedung mit Handschlag und Namen (Erhebung vor Ort)

Begrüßung und Verabschiedung gehören zu den verbreiteten Riten und lassen sich in den unterschiedlichsten Kulturen und Gesellschaften finden. Jede soziale Begegnung zwischen Menschen startet und endet damit. Die ritualisierten Formen der Begrüßung variieren je nach Kulturkreis und jeweiliger emotionaler Nähe der sich Grüssenden. Goffman bezeichnet diese Gepflogenheit als *rituelle Klammern*, die den Zeitabschnitt einer erhöhten Zugänglichkeit umschliesst (Goffman, zitiert nach Argyle, 1979, S.171).

Werden die Eltern beim Elternabend per Handschlag begrüßt und verabschiedet? Werden sie dabei mit Namen angesprochen? Diese in unserer Kultur übliche Form der Begrüßung führt zu einer momentanen Fokussierung auf das Gegenüber, was in der Regel von den Betroffenen als eine Form der persönlichen Wertschätzung wahrgenommen wird.⁶⁸

BEZIEHUNG/Einbezug der Eltern/Namensschild vorhanden (Erhebung vor Ort)

Sind beim Elternabend Namensschilder der Eltern oder Ähnliches vorhanden? Gibt es so etwas wie eine Sitzordnung für die anwesenden Eltern (Eltern sollen an Platz von ihrem Kind sitzen etc.)? Ähnlich wie beim Namen-Nennen der Eltern kann auch bei einem vorhandenen Namensschild von einer wertschätzenden Wirkung auf die Eltern ausgegangen werden. Zusätzlich wirkt die Lehrperson dadurch vorbereitet und aufs Zielpublikum fokussiert.

BEZIEHUNG/Einbezug der Eltern/Anzahl Publikumseinbezug:

Mit dem Publikumseinbezug wird ein aktiver Beitrag eines Einzelnen, einer Teilgruppe oder aller Anwesenden ausgelöst. Dies kann in Form von Übungen, Gruppengesprächen, Spielen oder Demonstrationen sein.

BEZIEHUNG/Einbezug der Eltern/alle

Die Erziehungsberechtigten werden aufgefordert, ihre Meinung einzubringen und Anwesende werden persönlich um ihre Meinung gefragt. Die gängigste und vielleicht einfachste Form des Publikumseinbezuges ist, das Publikum zum Mitdenken einzuladen. Damit signalisiert die Lehrperson Interesse an den Meinungen der anwesenden Eltern. Dies kann durch eine pauschale Aufforderung an alle Eltern oder wahrscheinlich noch effektiver durch ein gezieltes Nachfragen bei einzelnen Eltern geschehen. Pädagogen können nach Susteck (1992, S.34) davon ausgehen, dass zumindest diejenigen, die sich aktiv in die Diskussion einschaltet haben, mit einem Gefühl der Befriedigung den Heimweg antreten werden.

⁶⁸ „Mit einem Händeschütteln wird ungefähr folgendes kommuniziert: jeder ist bereit, sich auf den anderen einzustellen, in einem Geist von Vertrauen und Kooperation für einen Zeitabschnitt von erhöhter Zugänglichkeit und Intimität“ (Argyle, 1979, S.171).

BEZIEHUNG/Einbezug der Eltern/Lehrperson spricht die Anwesenden mit Namen an:

Mit der Namensnennung wird in der Regel gleichzeitig eine Botschaft der Wertschätzung⁶⁹ transportiert. Ein Name schafft Identität und zeugt von echtem Interesse am Gegenüber. Es gibt dem Gegenüber das Gefühl, aus der Anonymität zu treten, einhergehend mit einer gewissen Bedeutsamkeit.⁷⁰ So empfiehlt Textor (2005), die Eltern immer wieder bewusst mit Namen anzusprechen.

Spannend ist auch der sogenannte Cocktailparty-Effekt (vgl. Slatky, 1992). Man reagiert auf seinen Namen, wenn er irgendwo fällt. Es kann nicht zufällig sein, dass Werbebriefe, wenn immer möglich, mit Namen an den Adressaten gerichtet sind.

Beim einem ersten Elternabend kann die Lehrperson noch nicht alle Eltern mit Namen kennen. Daher wird der Anspruch der Eltern, bei der Begrüssung von der Lehrperson mit Namen angesprochen zu werden, anfänglich eher gering sein. Im Gegenteil, hier könnte sogar der Verdacht nach versteckten Abklärungen auftauchen, im Sinne von: Wie kommt es, dass die Lehrperson bereits unseren Namen kennt? Wichtig scheint uns, in diesem Moment nach dem Namen zu fragen. Die Fähigkeit, sich die Namen nach erstmaliger Nennung merken zu können, haben nur wenige Menschen. Unterschiedlichste Mnemotechniken können die Lehrperson beim Namenmerken unterstützen. Ebenfalls empfehlenswert ist das Erstellen von Namensschildern. Als günstig haben sich Ansteckschildchen erwiesen, weil diese direkt an der Person angebracht werden können. Ebenfalls zulässig ist, jemanden zu bitten, eine Gedächtnisstütze anzufertigen (Skizze der Sitzposition der Eltern mit Namen).

Die Auszählung der Namensnennungen beschränkt sich auf die Phase der Begrüssung, der Phase der Fragenstellungen und die Schlussphase bei der Verabschiedung.

BEZIEHUNG/Einbezug der Eltern/Blickkontakt mit den Anwesenden:

Über den richtigen oder wohl besser angemessenen Blick- oder Augenkontakt gibt es in der Literatur vielerlei Empfehlungen. Ohne ausschweifend und allzu poetisch zu werden, kann zusammengefasst werden, dass Blicke verzaubern, beängstigen und vieles mehr. Dass Blickkontakte sehr unterschiedlich ausfallen können, ist hinlänglich bekannt. Entsprechend der gewünschten Wirkung werden diese dann auch eingesetzt. Gelegentlich schaffen es gar in Öl gefasst Blicke ins Museum und werden auf ihren Ausdruck hin erforscht (da Vincis Mona Lisa). Wichtig zu erwähnen ist, dass hinsichtlich Blickkontakt grosse kulturelle Unterschiede bestehen, welche bei Unkenntnis durchaus zu problematischen Situationen führen können. Dabei ist besonders an Eltern mit Migrationshintergrund zu denken.⁷¹ Spannend und gleichzeitig empirisch kaum fassbar ist die Tatsache, dass der oder die Empfängerin die Motive hinter der blickkontaktnehmenden Person zu erkennen bzw. deren lauterer oder unlauteren Motive zu durchschauen glaubt.⁷²

⁶⁹ Wertschätzung als einer von drei Punkten im Drei-Feld-Schema (Wertschätzung, Transparenz und Konsequenz) von Poh (2010). Befinden sich die drei Begriffe in einer Balance, ist die Voraussetzung für eine gut funktionierende Kommunikation gegeben.

⁷⁰ Lindle (1989) spricht auch von Respekt: „Perhaps most importantly, Lindle reports (1989) that surveyed parents wanted to be treated with respect...”. (Graham-Clay, 2005, S. 121)

⁷¹ Die wichtigsten Blickphänomene sind allen Menschen ähnlich, wobei es auch zu kulturellen Unterschieden kommen kann. Araber zum Beispiel haben mehr Blickkontakt als Amerikaner und Europäer. (Argyle, 1979, S. 233)

⁷² Menschen sehen sich gegenseitig an, um hauptsächlich Informationen zu sammeln und weniger, um solche zu senden. (Argyle, 1979, S. 217)

In unserer Kultur hat ein Blickkontakt dreierlei Zielsetzungen: Er dient als Kontakt- und Beziehungsaufnahme (Interesse, Desinteresse),⁷³ als Informationsaustausch zwischen Individuen (wie geht es dir/mir?) und ein kulturelles Ritual der Begrüssung. Ein Blickkontakt dient also zur vielschichtigen Kontaktnahme. Wie im Wort „Blickkontakt“ bereits enthalten – als eigentliches, kontaktschaffendes Element. Weicht jemand dem Blickkontakt aus, wird dies als Desinteresse, allenfalls als Unfreundlichkeit interpretiert. Wahrscheinlich steht der Blickkontakt in unserer Kultur bei jeder zwischenmenschlichen Beziehung an erster Stelle. Je nach Bewertung der betroffenen Personen wird eine Fortsetzung der sozialen Interaktion eher stimuliert oder allenfalls bereits beendet. Erst darauf folgt eine verbale Kommunikation zwischen den beteiligten Personen.

Die physische Distanz zwischen zwei Personen ist bei Blickkontakt ebenfalls von Bedeutung. Je geringer die Entfernung zwischen zwei sich fremden Personen, um so unangenehmer ist in der Regel die Situation. Alle kennen die etwas peinliche Situation beim Fahrstuhlfahren. Man weicht dem Blick des Gegenübers aus, schaut an ihm vorbei oder richtet den Blick zu Boden oder an die Decke.

Die Dauer des Blickkontaktes kann die Intimität der beiden Beteiligten steigern. Überschreitet die Dauer eine gewisse Zeitspanne, beginnt der Blick lästig oder gar bedrohlich zu wirken. Dabei gilt es auch noch, auf die Unterschiedlichkeit der eingesetzten Blickkontakte zwischen Mann und Frau hinzuweisen (De Luca-Hellwig, 2016, S. 159).

Was nun den Blickkontakt zwischen Lehrperson und Elterngruppe betrifft, steht die eigentliche Kontaktaufnahme im Vordergrund: Wer mich anschaut, signalisiert Nähe und spricht mich an. Ich werde in diesem Moment als Individuum wahrgenommen, welches kurze Zeit später wieder in der Masse der Gruppe verschwindet. Dieses Wechselspiel erfordert eine gewisse Regelmässigkeit zwischen Lehrperson und Eltern. Werde ich als Mutter oder Vater eine längere Zeitspanne keines Blickes gewürdigt, empfinde ich dies als Abwertung und fühle mich ausgeschlossen und nicht ernst genommen.

Für unsere Untersuchung haben wir das Publikum aus der Sicht der Lehrperson in drei Sektoren unterteilt: einen linken, mittleren und rechten Block. Wenn man als Lehrperson in einen Sektor des Publikums blickt, fühlen sich alle dort Sitzenden aufgrund der Distanz angesprochen. Die Lehrperson hat darauf zu achten, alle drei Sektoren in einem regelmässigen Rhythmus anzuschauen und jegliche Art von Bevorzugungen zu vermeiden.

BEZIEHUNG/Interaktion/Beurteilung der Einladung zum Elternabend (Gestaltung etc.) (Erhebung vor Ort):

Die Gestaltung der Einladung fungiert gleichsam als Visitenkarte der Lehrperson („first impression“), erweckt oder enttäuscht Erwartungen, bestärkt oder schwächt bereits vorhandene Einstellungen zur Lehrperson. Eine liebevoll gestaltete Einladung wirkt auch hier wertschätzend und macht Lust auf das Kommende. Deshalb wird die schriftliche Einladung zum Elternabend für eine mögliche Beurteilung eingezogen.

⁷³ „Without eye-contact, people do not feel that they are fully in communication“ (Argyle & Dean, 1965, S. 289).

BEZIEHUNG / Interaktion / Anzahl positiver und negativer Äusserungen zu Schule, Lehrmittel, Infrastruktur, Klasse, Lehrerschaft und anderes:

Die Art und Weise der Kommunikation lässt Schlüsse zur aktuellen – allenfalls überdauernden – Befindlichkeit und Lebenshaltung einer Person zu. Uns scheint diese zum Ausdruck kommende Lebenshaltung von zentraler Bedeutung für die Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Lehrperson. Empirisch stehen die Häufung und das Verhältnis zwischen positiven und negativen Aussagen im Fokus. Menschen, welche nur Negatives ansprechen oder grundsätzlich an allem etwas auszusetzen haben, wirken erfahrungsgemäss nicht sonderlich einladend. Es ist beispielsweise für Eltern wahrscheinlich wenig verlockend, ihr Kind in der Obhut einer negativen, allenfalls gar frustriert wirkenden Lehrperson zu wissen. Es scheint daher für die generelle Befindlichkeit der anwesenden Eltern wichtig, ob die Kommunikation der Lehrperson mehrheitlich von positiven oder eher negativen Aussagen bestimmt ist. Grell und Grell (1983, S.117) und Tausch und Tausch (1977) sprechen in diesem Kontext von (positiver) reziproker Kommunikation. In der Erhebung versuchten wir die Äusserungen zusätzlich zur Wertung (positiv / negativ) auch noch nach Themenfeldern zu ordnen (Schule, Lehrmittel, Infrastruktur, Klasse, Lehrerschaft, anderes).

BEZIEHUNG / Interaktion / Anzahl Lacher:

Menschen zum Lachen zu bringen, ist eine der anspruchsvollsten Künste überhaupt (Grell & Grell, 1983, S.128). Wenn man dabei noch auf abwertende, banale und primitive Anteile verzichtet, und davon ist im schulischen Umfeld auszugehen, wird es noch mal schwieriger. Selbstverständlich soll ein Elternabend nicht zu einer Klamauk-Veranstaltung verkommen; ebenso unnötig ist es, dass sich die Lehrpersonen eine rote Nase aufsetzen. Humorvolle Bemerkungen und Beiträge können aber helfen, die Atmosphäre zu entspannen. Meistens von Erfolg gekrönt sind humorvolle Bemerkungen über sich selbst, d. h. sich dem Publikum als Opfer des Witzes anbieten. Wer über sich selbst lachen kann, wirkt in der Regel sympathisch, denn gemeinsames Schmunzeln verbindet.⁷⁴ Die biochemischen Mechanismen im Körper⁷⁵ führen dabei zu einem Wohlbefinden, was sich wiederum auf die Stimmung des Einzelnen sowie der Gruppe als Ganzes niederschlägt.⁷⁶ Es liegt auf der Hand, dass ein erstes Schmunzeln möglichst frühzeitig geschehen sollte. Deshalb wird in der Untersuchung der Zeitpunkt des ersten Lachers sowie alle Lacher insgesamt erfasst.

BEZIEHUNG / Interaktion / Diskussionszeit total (Erhebung vor Ort und Video):

Die Bereitschaft der Lehrperson, sich auf eine Diskussion einzulassen, kann sich durchaus als vertrauensbildende Massnahme herausstellen. Der Anlass für Diskussionen kann unterschiedlichster Art sein. Wenn Interesse geweckt wurde und wenn spannende Anschlussfragen gestellt werden, ist dies günstig zu werten. Führen aber falsche, unpräzise oder gar

⁷⁴ „As a basis for developing friendship and attraction, therefore, humour signals three affective ingredients of its encoder: first, as a jovial person who is rewarding and fun to be with; second, as a sensitive person who has a friendly interest and willingness to enter relationships with others; and third, as one who seeks, and probably wins, the social approval of others (or likes to be liked)“ (Foot & McCreddie, 2007, S.301).

⁷⁵ Ob wir uns glücklich fühlen, steuern zu einem erheblichen Anteil unsere Hormone. Unser Körper produziert insgesamt sechs verschiedene Glückshormone, wovon Serotonin und Dopamin die bekanntesten sind. <https://www.big-direkt.de/ratgeber/bewegung/glueckshormone.html> (Zugriff: 24.08.2016).

⁷⁶ Psychische Wahrnehmungen und Erfahrungen werden vom Körper in biologische Prozesse transformiert, die konkret auf den Körper wirken (Vorwerk, 2013, S.12)

abwertende Aussagen zu Diskussionen, bekommt die beanspruchte Zeit eine andere Qualität. In jedem Fall gilt es, die Diskussion kompetent und klärend zu führen, einhergehend mit einem hohen Moderationsanteil seitens der Lehrperson. Gelegentlich müssen einzelne Eltern zugunsten der anderen „zurückgebunden“ werden.⁷⁷

BEZIEHUNG/Interaktion/Anzahl Wortmeldungen:

Ebenfalls interessant wird die Anzahl Wortmeldungen der Eltern während des Elternabends sein. Die Interpretation dieser Erhebung wird dann allerdings ähnlich schwierig sein wie bei der Variable „SACHE / Fragen beantworten / Anzahl Fragen“. Wenige Wortmeldungen gehen nicht immer mit Desinteresse einher. Umgekehrt kann es zu vielen Wortmeldungen kommen, weil die Lehrperson in ihren Ausführungen unklar oder missverständlich war. Manchmal vertreten die Eltern einfach eine andere Meinung als die Lehrperson und stehen für diese ein.

BEZIEHUNG/Interaktion/Verdanken von Beiträgen:

Jede Person schätzt es in der Regel, wenn die eigenen Beiträge – selbst kritische – wertschätzend verdankt und wohlwollend angenommen werden.⁷⁸ Dahinter steckt das Motiv der Anerkennung (Flammer, 2001). Wenn sich Eltern ernst genommen fühlen, sind sie auch eher zur Zusammenarbeit bereit (Mulle, 2013).

BEZIEHUNG/gut zuhören können/Lehrperson fasst Gehörtes zusammen/Lehrperson stellt vertiefende Fragen (Anschlussfragen)/Nachfragen für Verständnis/Äusserungen über Gefühlslagen der Anwesenden/Unterbrechungen (ins Wort fallen)/Nonverbale Signale der Lehrperson:

Alle oben aufgeführten Variablen sind Elemente des aktiven Zuhörens (Schulz von Thun, 2003),⁷⁹ welche ihre Wurzeln in der humanistischen Psychologie von Rogers (1989)⁸⁰ haben. Die Variablen werden primär durch Auszählungen während der Videosichtung erfasst. „Aktives Zuhören ist bisweilen wichtiger als aktives Reden. Wer aktiv zuhört, gibt dem Gesprächspartner das Gefühl, ernst genommen zu werden“ (Zittlau, 1996, S. 43). Aktives Zuhören beruht auf der Grundeinstellung, die dem Gesprächspartner zu verstehen gibt: Ich will versuchen, mich in deine Situation zu versetzen (Saul, 1999, S. 63). Ausgezeichnetes Zuhören hat mit der Bescheidenheit des Sprechenden zu tun. Nur bescheidene Menschen bieten ihrer Mitwelt einen Raum zur Selbstentfaltung an, was als sympathische, unaufdringliche Art Anklang findet (Kirchner & Kirchner, 1999, S. 207). Dabei besonders interessant sind die anfallenden nonverbalen Signale. Die vermutlich wichtigste Form, so Argyle (1979, S. 214), besteht darin, bestimmte Gesichtsausdrücke anzunehmen: man will

⁷⁷ Analog zum Kapitel 5.4. SACHE: Anzahl Fragen.

⁷⁸ „... ‚ich bin froh darüber, dass sie mir das mitgeteilt haben‘ oder ‚das finde ich einen interessanten Aspekt, den sie da ansprechen‘ oder ‚das, was sie über Jonas gesagt haben, hilft mir dabei, ihn besser zu verstehen, vielen Dank‘“ (Eichhorn, 2011).

⁷⁹ „Wenn ich sowohl die inhaltlichen als auch die subjektiven Aspekte auf den Punkt bringen konnte, fühlt sich mein Gegenüber nicht nur gehört, sondern auch wirklich verstanden“ (Schulz von Thun, 2003, S. 76).

⁸⁰ „Wenn ich zuhören kann, was er mir erzählt; wenn ich verstehen kann, wie ihm dabei zumute ist; wenn ich erkennen kann, was das für ihn persönlich bedeutet; wenn ich den emotionalen Beigeschmack spüren kann, den es für ihn besitzt; dann setze ich die mächtigen Kräfte der Veränderung in ihm frei“ (Rogers, 1989, S. 323).

glücklich, interessiert oder nachdenklich erscheinen.⁸¹ Die eben gemachten Ausführungen zum aktiven Zuhören untermalen die Bedeutsamkeit dieser Variablen insgesamt.

5.4.4.3 Ebene Selbst

Tab. 5.26: Übersicht über die gewählten Bereiche und Variablen auf der SELBST-Ebene

EBENE	Bereiche	Variablen
SELBST	Sprechtechnik / Rhetorik	<i>Wirkungsorientierte Sprechpausen (Kunstpausen)</i>
		<i>Eingesetzte Beispiele, Wortbilder, Fakten, Studien</i>
		<i>„Tue Gutes und sprich darüber“</i>
		<i>Eröffnung – Transkription</i>
		<i>Schluss – Transkription</i>
	Kinesik	<i>Erfassen und Beschreiben der bevorzugten Körperhaltung, Körperposition, Gestik (Ticks), Bewegung der Lehrperson</i>
		<i>Stand- bzw. Ortswechsel der Lehrperson</i>
	Präsentationstechnik	<i>Spezieller Ein- und Ausstieg</i>
		<i>Ablauf am Anfang kommuniziert</i>
		<i>Ablauf permanent ersichtlich</i>
		<i>Lehrperson klärt am Anfang, wann Fragen erwünscht sind</i>
		<i>Einsatz von Medien oder sonstigen Hilfsmitteln</i>
		<i>Zusammenfassung am Schluss</i>
		<i>Abweichung vom vorgegebenen Zeitrahmen</i>
		<i>Raum gestaltet (Erhebung vor Ort)</i>
		<i>Sitzordnung speziell arrangiert (Erhebung vor Ort)</i>
		<i>Kleidung bewusst gewählt (Erhebung vor Ort)</i>
		<i>Sich für den Anlass frisch angezogen (Erhebung vor Ort)</i>
		<i>Auffälliges, Erwähnenswertes, u. a. Essen, Trinken (Erhebung vor Ort)</i>

Es lohnt sich, als Lehrperson sich stilistischer Mittel zu bedienen, um damit den eigenen Inhalten und Botschaften Nachdruck zu verleihen. Oftmals wird eine derartige Sprachkompetenz den sprechenden Personen als naturgegebene oder angeborene Kompetenz zugeschrieben, was wohl nur in den seltensten Fällen zutrifft. Aber selbst bei so genannten Naturtalenten lassen sich die Ursprünge ihrer Fähigkeiten in einem kommunikativen Umfeld finden.

⁸¹ Probanden wurden mit verschiedensten Gesichtsausdrücken auf Fotografien konfrontiert. Clusteranalysen zeigten, dass Versuchspersonen sieben Hauptgruppen von Ausdrucksweisen klar voneinander unterscheiden können: *Freude, Wut, Überraschung, Ekel, Angst, Interesse und Traurigkeit*. (Argyle, 1979, S.204)

Nicht von ungefähr lässt sich eine grosse Mehrheit der in der Öffentlichkeit stehenden Personen in ihrer Rhetorik unterstützen. Verhandlungen oder Wahlen werden oftmals durch wirkungsvolle Rhetorik gewonnen (vgl. Kapitel 1.1).

SELBST/Sprechtechnik/Rhetorik/Wirkungsorientierte Sprechpausen (Kunstpauzen):

Die Sprechtechnik und Rhetorik sind mitunter ein Ausdruck der Persönlichkeit und des Temperamentes. Dies kommt insbesondere in der Form von Sprechpausen⁸² (Kunstpauzen) zum Ausdruck. Die Kunstpause hebt sich von der Atempause deutlich ab. Sie wird gezielt als stilistisches Mittel eingesetzt, um beispielsweise Spannung zu erzeugen. Formal ist die Kunstpause eines der einfachsten und wirkungsvollsten Stilmittel. Die Erhebung dieser Kunstpausen wird für die Rater zur Herausforderung, da die Unterscheidung zwischen bewusst gesetzten Kunstpausen und zufälligem, wenig wirksamen Innehalten anspruchsvoll ist.

SELBST/Sprechtechnik/Rhetorik/Eingesetzte Beispiele, Wortbilder, Fakten, Studien:

Der transkribierte Text der ersten und letzten 10 Minuten des Elternabends wird hinsichtlich der oben angeführten Stilmittel untersucht. Die eingesetzten Beispiele dienen der Verständlichkeit⁸³ und haben oft exemplarischen Charakter. Wortbilder sollen dem Gesagten und dessen Inhalt vor allem emotionalen Nachdruck verleihen. Fakten sind mit Axiomen gleichzustellen, welche sich auf wissenschaftliche Studien berufen,⁸⁴ eine empirische Basis haben und so als Argumentationshilfe einen wissenschaftlichen Touch versprühen sollen.

SELBST/Sprechtechnik/Rhetorik/„Tue Gutes und sprich darüber“:

Es wird ausgezählt, wie oft die Lehrperson über ihre geleistete Arbeit positiv spricht, ganz im Sinne von: ‚Tue Gutes und sprich darüber...‘. Es wird dabei vor allem um Aktivitäten gehen, welche sich von der alltäglichen und zu erwartenden Leistung abheben. Die Lehrperson erwähnt besondere Engagements für Schüler und Schule, welche an einen zusätzlichen oder ausserordentlichen Aufwand gebunden waren. Wir nehmen an, dass sich diese Form der Kommunikation – in ausgewogener Masse – positiv auf die Eltern bzw. deren Bild von der Lehrperson auswirken wird. Nach Rüdiger und Schütz (2016) erzeugt eine positive Selbstbeschreibung in Situationen, in denen dem Publikum wenige oder keine Hintergrundinformationen bezüglich der tatsächlichen Leistungen eines Akteurs vorliegen, eine vorteilhaftere Wirkung als bescheidene Selbstdarstellung. Da es sich bei beiden Elternabenden um den ersten im neuen Schuljahr handelt, kann tendenziell von wenig Hintergrundinformationen der Eltern ausgegangen werden. Bei einem Übermass an Selbstlob kann die Situation wahrscheinlich rasch zu Ungunsten der Lehrperson kippen und allenfalls als Prahlerei wahrgenommen werden. Schütz (1992) erwähnt genau dieses Risiko des

⁸² Sprechpausen kennzeichnen den souveränen Umgang mit dem Darstellungsinhalt und sind gleichzeitig Ausdruck situativer Sicherheit im exponiertem Sprechen. Nach Kirchner besitzt die Sprechpause eine zutiefst ethische Qualität. Sie unterstützt den Wert des Gesagten. Besonders wirksam ist die Sprechpause dann, wenn sie mit einem stetigen, wohlwollenden Blickkontakt einhergeht. Voraussetzung ist eine Sicherheit in der Interaktion. (Kirchner & Kirchner, 1999, S. 199)

⁸³ Treffende, einfache und anschauliche Beispiele unterstützen die Verständlichkeit und lassen Referate lebendig werden. (Zittlau, 1996, S. 93)

⁸⁴ Die Verwendung von Zahlen und Daten bleibt vor allem in unserem Kulturkreis nicht ohne Wirkung. Sie verleihen den Argumentationen ein ‚wissenschaftliches Aussehen‘ und erhöhen die Überzeugungskraft. (Zittlau, 1996, S. 97)

Selbstlobes und weist darauf hin, dass diese direkte Taktik vom Publikum schnell als arrogant oder als Aufschneiderei erlebt werden kann.

SELBST/Sprechtechnik/Rhetorik/Transkription von Eröffnung und Schluss:

Bei jeder Auftrittssituation kommen dem Start und dem Schluss eine besondere Bedeutung zu. Die hohe Aufmerksamkeit der Anwesenden beim Start gilt es zu nutzen. Im Wissen, dass der letzte Eindruck haften bleibt, sollte dem Schluss ebenfalls genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden. In der Form einer Transkription wird der exakte Wortlaut der beiden sensiblen Momente (Start/Schluss) eines Elternabends festgehalten. Es wird sich zeigen, ob es sich bei der Start- und Schlussphase der Lehrpersonen um gängige Begrüßungs- und Verabschiedungsmuster mit teils floskelhaften Attributen handeln wird.

SELBST/Kinesik/Erfassen und Beschreiben der bevorzugten Körperhaltungen, Körperpositionen, Gestik (Ticks):

Das Erfassen der Körpersprache ist ein zentraler Punkt der ganzen Videoerhebung. Nach Mentzel (2004, S.16) ist es wichtig, dass Körpersprache und verbale Aussagen zueinander passen. Aus der Haltung eines Redners kann seine Einstellung zum Inhalt seiner Ausführungen oder zu den Zuhörern entnommen werden.⁸⁵ Es geht in der Untersuchung darum, bevorzugte Körperhaltungen in ihrer Ausprägung und Häufigkeit zu eruieren. Die Methodik der Erhebung wurde in einem langwierigen Prozess entwickelt. Ganz am Anfang galt es, einzelne Körperhaltungen so zu definieren, dass sie quasi isoliert erfasst werden können. Dabei wurde auf die Erfahrung von mehreren hundert Stunden Videoauswertung zurückgegriffen. Es wurden insgesamt vier Kategorien mit 55 Variablen gebildet:

1. Kopfhaltung,
2. Oberkörper inkl. Arm- und Handhaltung sowie
3. Unterkörper Bein- und Fussstellung und
4. mögliche Sitzpositionen (sollte die Lehrperson den Elternabend sitzend gestalten).

Damit die Erhebung auch praktikabel wurde, haben wir uns für folgendes Vorgehen entschlossen: Grundsätzlich werden die ersten und letzten 10 Minuten des Elternabends hinsichtlich der Körpersprache der Lehrperson erfasst und ausgezählt. Zusätzlich wird die Lehrperson in der Situation von Rede und Antwort 10 Minuten erfasst. Konkret heisst dies: pro Erhebungsphase wird der Film alle 30 Sekunden (insgesamt 20 Mal, 20 x 30 Sekunden = 10 Minuten) angehalten und das vorliegende Standbild in den vier definierten Kategorien Kopf, Oberkörper, Unterkörper und Sitzposition erfasst (Dubs, 1995)⁸⁶. Damit eine korrekte Zuordnung gewährleistet wird, ist der Erfassungsbogen mit entsprechenden Bildern und Kästchen bestückt. Unterstützend zu den Bildern wurden noch Skizzen der

⁸⁵ „In der Schauspielschule gibt es zwei Wege, die zu einer glaubhaften Darstellung führen: Von innen nach aussen und von aussen nach innen. Letzterer bedeutet, dass man durch eine sichtbare Aktion zu einer inneren Überzeugung kommt, ersterer, dass man durch eine innere Überzeugung zu einer sichtbaren Aktion gelangt. Ziel ist, dass sich innen und aussen gegenseitig durchdringen und stärken“ (Spies, 2006, S.53).

⁸⁶ Die Kategorienbildung orientiert sich an denen von Dubs (1995, S. 151): Gesten: Finger-, Hand- und Armbewegungen; Kopfbewegungen. Körperhaltung: Stellung und Bewegung des Körpers. Gesichtsausdruck: Mimik. Augenkontakt: Spiel der Augen. Bewegung: Umhergehen im Klassenzimmer. Physische Eigenschaften: Aussehen, Auftreten, Bekleidung.

Körperpositionen angefertigt und, wenn nötig, mit Kommentaren ergänzt. Irgendwelche Besonderheiten konnten am Schluss unter der Rubrik „Bemerkungen zu einzelnen Standbildern“ festgehalten werden:

Tab. 5.27: Beispiel Messtabelle

Bild	Messung	Bemerkungen zu einzelnen Standbildern
AH	16	Hände zu Fäusten geballt...

Die insgesamt drei Messphasen sollen Auskunft über Konstanz oder allenfalls Veränderung der bevorzugten Körperhaltung geben. Erwartet wird, dass vor allem in der Phase der Elternfragen mögliche Veränderungen auftreten können, wahrscheinlich in Abhängigkeit des erfolgreichen Verlaufes dieses Austausches. Vielleicht lassen sich allfällige Ermüdungserscheinungen am Schluss der Veranstaltung in der Körperhaltung sichtbar machen.

Es wird bei einzelnen Bildern zu Mehrfachzuordnungen kommen. Hier wird im Anschluss eine Priorisierung vorgenommen, die sich auf eine heuristische Basis stützt.

Übersicht über die vier Kategorien:

Bei der *Kopfhaltung* wurden insgesamt 6 Variablen definiert (Auswahl):





		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A																					
E																					

Abb. 5.4: Kopfhaltung

Bei der *Arm- bzw. Handhaltung* wurden insgesamt 28 Variablen definiert (Auswahl):






		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
G	 																				
I	  Alle Armhaltungen zwischen Gürtelschnalle und Schulterbereich																				
L	 																				

Abb. 5.5: Armhaltung

Bei der *Bein- und Fusshaltung* wurden insgesamt 15 Variablen definiert (Auswahl):


		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
AK	 Stand hüftbreit																				
AN	 Hüftknie, Gewicht nicht auf beiden Beinen gleichmässig verteilt																				

Abb. 5.6: Bein- und Fusshaltung

Bei der *Sitzhaltung* wurden insgesamt 6 Variablen definiert (Auswahl):




		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
AX																					
AY																					
AZ																					

Abb. 5.7: Sitzhaltung

SELBST/Kinesik/Stand (Positionswechsel und Gewichtsverlagerung):

Es wird zwischen Positionswechsel und Gewichtsverlagerung unterschieden. Beim Positionswechsel wird mittels eines oder mehrerer Schritte eine neue Position eingenommen, in der die Lehrperson kurz verharrt.⁸⁷

Bei der Gewichtsverlagerung wird das Körpergewicht von einem Bein auf das andere verlagert, ohne dass dabei ein eigentlicher Positionswechsel stattfindet. Oftmals wird bei einer Gewichtsverlagerung die Hüfte verschoben. Die Untersuchung wird zeigen, wie sich diese Aktivität beim Publikum auswirken wird. Die Vermutung geht dahin, dass eine häufige, gar hektische Gewichtsverlagerung der Lehrperson sich nicht günstig auf die Wahrnehmung durch die anwesenden Eltern auswirken wird.

Es werden Ausschnitte ausgewählt, bei denen die Lehrperson nichts in den Händen hat (ausgenommen ihre Notizen). In jedem Drittel des Elternabends wird eine Messung bzw. Auszählung von einer Minute vorgenommen.

⁸⁷ „Wer sich bewegt, sollte möglichst von einem sicheren Punkt zu einem anderen sicheren Punkt zu schreiten versuchen“ (Molcho, 2016, S.48).

Zeitangabe in min. und sek.	Anzahl: Positionswechsel	Anzahl: Gewichtsverlagerung
01.40–02.40	9	3
13.42–14.42	8	4
21.38–22.38	9	1

Abb. 5.8: Beispiel aus dem erwähnten Erhebungsblatt (Beispiel aus der Pilotstudie)

SELBST/Präsentationstechniken/Spezieller Ein- und Ausstieg:

Dem Ein- und Ausstieg (Eröffnung, Abschluss) wird einhellig eine hohe Bedeutsamkeit zugesprochen. Seifert (2005, S.74; 80) gibt konkrete Hilfestellungen, um diesen Moment einer Präsentation gut gestalten zu können. Nach Kirchner und Kirchner (1999, S.202) gehört es zu den schwersten rhetorischen Herausforderungen, mit dem Redebeginn die positiven Gefühle der Zuhörer, also das Wohlwollen, zu gewinnen.⁸⁸

Da am Anfang die Aufmerksamkeit beim Publikum am höchsten ist, kann die Bedeutsamkeit des Einstieges gut nachvollzogen werden.⁸⁹ Der Zuhörer wird sich in dieser Phase entscheiden, wie hoch er seine Aufmerksamkeit für das Künftige halten will. Da es bekanntlich keine zweite Chance für den ersten Eindruck gibt, steht der Start besonders im Fokus der Untersuchung. Ähnlich verhält es sich mit dem Schluss.⁹⁰ Dieser soll bei den Eltern nach der Veranstaltung nachklingen im Wissen, dass der letzte Eindruck haften bleibt und für eine lange Zeit nachwirken kann. Bei der Intervention wird ein besonderer Fokus auf diese beiden sensiblen Momente der Elternabende gelegt. Die Lehrpersonen werden angehalten, beim zweiten Elternabend den Einstieg und Ausstieg speziell und individuell zu gestalten.

SELBST/Präsentationstechniken/Ablauf am Anfang kommuniziert:

„Blabla ohne Struktur und Ende. Keine Ziele bekannt gegeben! Wenn die Lehrerin auch so unterrichtet...?!“, so hört sich ein erzürnter Vater aus dem Artikel von Lobsiger (2013) an. Wer den Ablauf am Anfang kommuniziert und kurz erläutert, bereitet das Publikum auf das Kommende vor.⁹¹ Gleichzeitig vermittelt es den Eltern den Eindruck, es mit einer vorbereiteten Lehrperson zu tun zu haben.⁹² „Eine klare Gliederung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Verständlichkeit des Vortrages. Sie hilft dem Redner, Ordnung in seine Gedanken zu bringen und erleichtert dem Publikum, den Ausführungen zu folgen“ (Mentzel, 2004, S. 6).

⁸⁸ „captatio benevolentiae – die Erlangung des Wohlwollens oder der Geneigtheit der Zuhörer“ (Kirchner & Kirchner, 1999, S.201).

⁸⁹ „Die Einleitung dient dazu, Kontakt zu den Zuhörern herzustellen und die erforderliche Aufmerksamkeit zu wecken“ (Mentzel, 2004, S. 6).

⁹⁰ Zuschauer und Zuhörer erleben die Veranstaltung dann als ‚runde Sache‘, wenn es gelingt, den Anfang und das Ende eines Auftritts zu verbinden. (Dollinger, 2003, S.124)

⁹¹ Vielmehr sind es strukturierte Argumente und rhetorische Stilmittel (wieder entdeckt in der angelsächsischen ‚new rhetoric‘), welche mitunter ein günstiges, wohlwollendes Klima erzeugen können. Neben Gliederung, Kürze und Prägnanz spricht Schulz von Thun (1990, S.12f.) vom Effekt der „zusätzlichen Stimulanz“.

⁹² „To be effective, parent-teacher conferences require thoughtful and well developed planning“ (Price & Marsh [1985], zitiert nach Graham-Clay, 2005, S.121).

SELBST/Präsentationstechniken/Ablauf permanent ersichtlich:

Den Ablauf permanent zugänglich zu haben (z. B. Flipchart, Wandtafel oder auf der Einladung) kann sich ebenfalls günstig auf die Befindlichkeit der Zuhörer auswirken (Seifert, 2005, S.74). Der Vorteil liegt darin, sich als Elternteil jederzeit orientieren zu können, wo die Lehrperson in ihrem Ablauf steht.

SELBST/Präsentationstechniken/Lehrperson klärt am Anfang, wann Fragen erwünscht sind:

Wenn die Lehrperson die Fragen nicht während ihrer Erläuterungen wünscht, soll dies am Anfang geklärt werden. Dieses Einfordern kann sich vor allem für Junglehrer lohnen, weil damit verhindert wird, durch eine herausfordernde Frage seitens der Eltern frühzeitig aus dem Konzept geworfen zu werden. Unklar ist, wie sich dieses vorgegebene Zeitfenster für Fragen bei den Eltern auswirkt. Es könnte als mangelnde Kompetenz der Lehrperson ausgelegt werden. Denkbar ist auch, dass es von Eltern als unangenehm empfunden wird, mit brennenden Fragen zuwarten zu müssen.

SELBST/Präsentationstechniken/Einsatz von Medien oder sonstigen Hilfsmitteln:

Der Einsatz von Medien führt neben den formalen Absichten (etwas zeigen und erläutern können) zu einem willkommenen Nebeneffekt einer Rhythmisierung des Elternabends. Es wird erhoben, wie oft solche Hilfsmittel am Elternabend zum Einsatz kommen. Die eingesetzten Medien werden in fünf Kategorien erhoben: *Powerpoint*, *Folie* auf Hellraumprojektor, *Flip-Chart*, *Wandtafel* oder *Whiteboard* und *Restgruppe* (u.a. Gegenstände, Tonband). Ob und wie eine Medienvielfalt wirksam wird, gilt es mit der vorliegenden Untersuchung zu prüfen.

SELBST/Präsentationstechniken/Zusammenfassung am Schluss:

In der Ratgeberliteratur (z.B. Seifert, 2005, S.80) wird fast einstimmig am Schluss eine kurze Zusammenfassung empfohlen. Es wird erhoben, wie oft sich die Lehrpersonen bei den Elternabenden einer solchen Zusammenfassung bedienen.

SELBST/Präsentationstechniken/Abweichen vom vorgegeben Zeitrahmen:

Wahrscheinlich nicht zu unterschätzen ist die Einhaltung der zeitlichen Vorgaben des Elternabends. Es wird in der Regel als unprofessionell empfunden, wenn angekündigte Präsentationszeiten überschritten werden. Zum einen wird die Kompetenz des Referenten in folgender Art in Frage gestellt: Wenn jemand nicht einmal sein Zeitmanagement im Griff hat, wie soll er dann alles andere im Griff haben...? Hinzu kommt, dass man beim Überziehen des angekündigten Zeitrahmens Zeit anderer Menschen ungefragt beansprucht, was schlicht auch als Unhöflichkeit oder Übergriff taxiert werden kann.

SELBST/Präsentationstechniken/Raum gestaltet (Erhebung vor Ort):

Das Arrangement einer Veranstaltung „Elternabend“ stellt bereits eine Form der Kommunikation dar. Wir können diesen Aspekt der Kommunikation mit einem Bühnenbild eines Theaterstückes vergleichen. Bühnenbilder sind bereits Teil der Inszenierung und entfalten selbständig ihre Wirkung. Wurde der Raum speziell für diesen Anlass gestaltet (z. B. Präsentationstische)? Damit bringt die Lehrperson eine gewisse Bedeutsamkeit des Anlasses zum Ausdruck. Je nach Gestaltung und Inszenierung kann der Lehrperson eine gewisse Bereitschaft zu Mehraufwand attestiert werden.

SELBST/Präsentationstechniken/Sitzordnung speziell arrangiert (Erhebung vor Ort):

Die Sitzordnung anlässlich der Erhebung wird vor Ort skizziert und damit festgehalten. Je nach Vielfalt und Ausprägung gilt es, eine geeignete Klassifizierung zu finden (z. B. Kreis, Halbkreis, frontal etc.). Separat wird erhoben, ob die vorgefundene Sitzordnung der normalen, alltäglichen Sitzordnung der Schülerinnen und Schüler entspricht oder sie speziell für den Elternabend arrangiert wurde.

SELBST/Präsentationstechniken/Kleidung bewusst gewählt/Sich für den Anlass frisch angezogen (Erhebung vor Ort):

Neben den ersichtlichen Faktoren müssen der Lehrperson im Anschluss an den Elternabends noch einige persönliche Fragen gestellt werden. Hat sich die Lehrperson für den Anlass frisch angezogen und die Kleider bewusst ausgewählt?⁹³ Nach Argyle (1979, S. 310) gibt es für fast alle Situationen im Alltag stille Konventionen über die richtige äussere Erscheinung. Ob es eine Konvention für den Dresscode der Lehrpersonen bei Elternabenden wirklich gibt, entzieht sich meinen Kenntnissen. Mit Garantie wird sich aber auch die Lehrperson einer Prüfung hinsichtlich angemessener Bekleidung unterziehen müssen. Die Rater werden explizit eine Klassifikation vornehmen nach: sportlich, leger; klassisch, elegant; anderes.

SELBST/Präsentationstechniken/Auffälliges, Erwähnenswertes, u. a. Essen und Trinken:

Am Schluss der Erhebung vor Ort steht noch eine Rubrik frei für die Ausgestaltung des inoffiziellen Teils, z. B. Getränke, Snack.

5.4.4.4 Ebene Appell

Tab. 5.28: Übersicht über die gewählten Bereiche und Variablen auf der APPELL-Ebene

Ebene	Bereiche	Variablen
APPELL	Explizit	Die Lehrperson vermittelt ihre Wertvorstellungen
		Die Lehrperson appelliert an ein bestimmtes Verhalten der Anwesenden
		Die Lehrperson fordert die Anwesenden zur Unterstützung auf

APPELL/Explizit/Die Lehrperson vermittelt ihre Wertvorstellungen/Die Lehrperson appelliert an ein bestimmtes Verhalten der Anwesenden/Die Lehrperson fordert die Anwesenden zur Unterstützung auf:

Werden von der Lehrperson explizite Wertvorstellungen kommuniziert und wie viele davon? Es wird mit grosser Wahrscheinlichkeit auch am Inhalt dieser Werthaltung liegen, ob

⁹³ Jedem Kleidungsstück, das ich mir überstreife, geht ein Entschluss voraus. Einmal steht das persönliche Wohlbefinden, einmal der bevorstehende Anlass, einmal andere Kriterien im Vordergrund. Die äussere Erscheinungsweise birgt viele verschiedene Hinweise und Botschaften von sich selbst. Sie unterstreicht eine Identität (inkl. Alter und Geschlecht), eine Gruppenzugehörigkeit, einen Status, einen Beruf und eine soziale Rolle. Auch mit Kleidern ist es möglich, sein Erscheinungsbild in eine gewisse Richtung zu steuern. Da aber die Kleidung nicht nur nach aussen, sondern auch nach innen wirkt, muss ein Einklang zwischen Träger und Kleid gefunden werden. Ansonsten wirkt ein Kleidungsstück wie angeworfen und fremd, was nicht selten sogar lächerlich wirken kann.

man diese als Eltern eher als willkommene Klärung oder eher als Bedrohung einschätzt. Ungeachtet dessen gehen wir im Moment davon aus, dass grundsätzliches Klären von Werthaltungen bei den Eltern positiv ankommen wird. Die Lehrperson wird dadurch für die Eltern fassbarer und eine gewisse Transparenz entsteht.

Durch Aufforderungen zur Unterstützung, durch Appellieren an ein bestimmtes Verhalten, kann durch die Lehrperson der gewünschte Bezug zu den Eltern initiiert werden. Die Lehrperson signalisiert dadurch deutlich, gemeinsam einen Weg gehen zu wollen. Die Eltern werden in die Verantwortung eingebunden und gar in Pflicht genommen. Sie werden zum Teil des Systems (vgl. Kapitel 4.1). Auch bei diesen beiden Variablen wird von einer eher positiven Wirkung ausgegangen, im Bewusstsein, dass Verhaltenseinforderungen und Appelle an Unterstützung bei einzelnen Eltern durchaus auch negativ ankommen können. Je nach Forschungsergebnis muss die Diskussion neu geführt werden.

5.4.5 Gegenüberstellung der beiden Erhebungsinstrumente (Fragebogen / Video inklusive Erhebung vor Ort)

In Kapitel 5.4.1 wurde bereits eine erste Übersicht bezüglich Ebenen und Bereiche der beiden Erhebungsverfahren geschaffen. Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente optisch zusammengeführt und um die anfallenden Items (Fragebogen) und Variablen (Video) erweitert. Es soll dabei unter anderem sichtbar werden, welche Bereiche und Items bzw. Variablen sich gegenüberstehen. Da sich beide Untersuchungsinstrumente an den vier definierten Ebenen (Sache, Beziehung, Selbstkundgabe, Appell) zu orientieren haben (vgl. Kapitel 4.3.4), wird diese in der Mitte der entsprechenden Tabelle aufgeführt. Bei der Entwicklung der zugehörigen Bereiche (Fragebogen/Video) musste unterschiedlich vorgegangen werden. Beim Fragebogen auf der jeweils linken Seite der Tabelle wurden Bereiche geschaffen, welche über die definierten Ziele eines erfolgreichen Elternabends Auskunft geben. Die im Anschluss definierten Items im Fragebogen sollen wiederum den einzelnen Bereich und somit die einzelne Zielsetzung befragen (vgl. Kapitel 5.4.2). Die Auswertung wird Auskunft über die Güte der Zielerreichung geben. Die in Fettdruck gehaltenen Fragen (Fragebogen, linke Seite der Tabelle) entsprechen exakt den formulierten Zielsetzungen des Elternabends und haben quasi summarischen Charakter. Anders verhielt es sich bei der Entwicklung der Videoauswertung, welche in der rechten Tabellenhälfte sichtbar wird. Den ausgewählten Bereichen, insbesondere deren Variablen, wird aufgrund langjähriger Erfahrungen eine hohe Wirksamkeit auf die entsprechende Ebene des Fragebogens und der damit einhergehenden Zielsetzung zugesprochen. Wie weit sich dieser Zusammenhang nachweisen lässt, wird die Untersuchung zeigen.

Sachebene:

In der folgenden Tabelle wird ersichtlich, über welche Bereiche die Erhebungsinstrumente mit der Sachebene verbunden sind. Im Fall der Sachebene sind die gewählten Bereiche (Fragebogen/Video) identisch. Neu sind noch die einzelnen Items (mit entsprechender Nummer im Fragebogen) und Variablen erkennbar. Insgesamt sind es neun Fragen/Items auf der Seite des Fragebogens. Die Videoanalyse wartet mit drei Variablen als Parameter auf.

Tab. 5.29: Gegenüberstellung Fragebogen / Video in der Sachebene

Überprüfung der Zielerreichung (Fragebogen / Items)		Bereich	Ebene	Bereich	Auftrittskompetenz (Video, Erhebung vor Ort / Variablen)
Meiner Ansicht nach ist die LP in Ihren Aussagen klar	1	Verständlichkeit	SACHE	Verständlichkeit	Präsentationszeit total (Erhebung vor Ort und Video)
Ich finde, die LP vermeidet ein Fachchinesisch	2				Sprechgeschwindigkeit
Ich finde, die LP vermeidet komplizierte Sätze	3				Anzahl Fachwörter / Fremdwörter
Ich finde, die LP beschränkt sich auf das Wesentliche	4				Anzahl Versprecher
Ich habe alle Informationen und Erklärungen der LP verstanden	5				
Für mich bleibt die LP bei den Antworten vage	6	Fragen beantworten können		Fragen beantworten können	Anzahl Fragen
Für mich sind die Antworten der LP zu ausschweifend	7				Qualität der Antworten von Lehrpersonen
Mir scheint, als fehle der LP für die Beantwortung der Fragen gelegentlich das nötige Hintergrundwissen	8				
Ich finde die LP kann auf Fragen kompetent Antwort geben	9				

Beziehungsebene:

Hier unterscheiden sich nun Fragebogen und Videoerhebung in den beiden gewählten Bereichen. Die Effekterwartung an die Variablen der Videoerhebung wird sich auch hier erweisen müssen. Wird der Einbezug der Eltern einen positiven Effekt auf deren Einschätzung bezüglich Beziehung (Interesse an Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten) haben? Ähnliche Erwartungen sind an die Variablen im Bereich „Interaktion“ und „gut Zuhören können“ geknüpft. Auch sie sollen einen Einfluss auf die Qualität der Zielerreichung: „Ich spüre, dass die Lehrperson allen Schülern gerecht werden möchte“, nachweisen können. Insgesamt stehen sich in der Beziehungsebene 8 Fragen 15 Variablen gegenüber.

Tab. 5.30: Gegenüberstellung Fragebogen / Video in der Beziehungsebene

Überprüfung der Zielerreichung (Fragebogen / Items)		Bereich	Ebene	Bereich	Auftrittskompetenz (Video, Erhebung vor Ort / Variablen)
Ich spüre, dass die LP an einer guten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten interessiert ist	10	zu den Eltern	BEZIEHUNG	Einbezug der Eltern	Begrüßung und Verabschiedung mit Handschlag und Namen (Erhebung vor Ort)

Überprüfung der Zielerreichung (Fragebogen / Items)		Bereich	Ebene	Bereich	Auftrittskompetenz (Video, Erhebung vor Ort / Variablen)
Ich spüre, dass alle Anwesenden für die LP gleich wichtig sind	11				Namensschild vorhanden (Erhebung vor Ort)
Ich spüre eine Wertschätzung seitens der LP	12				Anzahl Publikumseinbezüge
Mir fällt auf, dass die LP an allen Meinungen interessiert ist	13				Alle Erziehungsberechtigten werden aufgefordert ihrer Meinung einzubringen
					Anwesende werden persönlich um ihre Meinung gefragt
					Die Lehrperson spricht die Anwesenden mit Namen an
					Blickkontakt mit den Anwesenden
Ich spüre, dass die LP allen Schülern gerecht werden möchte	14	zu den Schülern		Interaktion	Beurteilung der Einladung zum Elternabend (Gestaltung etc.) (Erhebung vor Ort)
Ich habe das Gefühl, dass die LP sich besonders um schwächere Schüler bemüht	15				Anzahl positiver und negativer Äusserungen zu Schule, Lehrmittel, Infrastruktur, Klasse, Lehrerschaft und anderes)
Ich habe das Gefühl, dass die LP sich besonders um begabte Schüler bemüht	16				Anzahl Lacher
Ich habe das Gefühl, dass es lebhaftere Schüler eher schwer haben werden	17				Diskussionszeit total
Ich habe das Gefühl, dass es stille Schüler eher schwer haben werden	18				Anzahl Wortmeldungen
					Verdanken von Beiträgen
				gut zuhören können	Lehrperson fasst Gehörtes zusammen / Verständniskontrolle
					Lehrperson stellt vertiefende Fragen / Anschlussfragen

Überprüfung der Zielerreichung (Fragebogen / Items)		Bereich	Ebene	Bereich	Auftrittskompetenz (Video, Erhebung vor Ort / Variablen)
					Nachfragen fürs Verständnis
					Äusserungen über Gefühlslagen der Anwesenden
					Unterbrechungen / ins Wort fallen
					Nonverbale Signale der Lehrperson

Selbstkundabeebene:

Die Selbstkundabeebene umfasst bei der Fragebogenerhebung im linken Teil der Tabelle vier Bereiche, welche mit 20 Fragen genauer befragt werden. Dem gegenüber stehen drei Bereiche mit 14 Variablen.

Tab. 5.31: Gegenüberstellung Fragebogen / Video in der Selbstkundabeebene

Überprüfung der Zielerreichung (Fragebogen / Items)		Bereich	Ebene	Bereich	Auftrittskompetenz (Video, Erhebung vor Ort / Variablen)
Auf mich hat die LP eine herzliche Ausstrahlung	19	Persönlichkeit	SELBSTKUNDGABE	Sprechtechnik / Rhetorik	Wirkungsorientierte Sprechpausen (Kunstpausen)
Auf mich wirkt die LP gepflegt und sauber	20				Eingesetzte Beispiele / Wortbilder / Fakten, Studien
Ich spüre, dass mein Kind bei dieser LP in menschlich guten Händen ist	21				„Tue Gutes und sprich darüber“
Auf mich wirkt die LP offen	22				Eröffnung / Transkription
Auf mich wirkt die LP vertrauenswürdig	23				Schluss / Transkription
Auf mich wirkt die LP unsicher	24				
Auf mich wirkt die LP zuverlässig	25	Arbeitshaltung		Kinesik	Erfassen und Beschreiben der bevorzugten Körperhaltung / Körperposition / Gestik/ allenfalls Ticks
Auf mich wirkt die LP einsetzungsfreudig	26				Stand- bzw. Ortswechsel der Lehrperson
Auf mich macht die LP den Eindruck als sei sie bestrebt sich weiterzubilden	27				Repräsentationstechnik

Überprüfung der Zielerreichung (Fragebogen / Items)		Bereich	Ebene	Bereich	Auftrittskompetenz (Video, Erhebung vor Ort / Variablen)
Aus meiner Sicht gibt die Arbeitshaltung der LP nichts zu beanstanden	28	Kompetenz			Ablauf am Anfang kommuniziert
Ich schätze, die LP meines Kindes hat ein grosses fachliches Wissen	29				Ablauf permanent ersichtlich
Mein Kind scheint bei dieser LP in kompetenten Händen zu sein	30				Lehrperson klärt am Anfang wann Fragen gewünscht sind
Ich schätze, die LP wird mich auch in erzieherischen Fragen unterstützen können	31				Einsatz von Medien oder sonstigen Hilfsmitteln
Ich schätze, die LP hat die Klasse auch disziplinarisch im Griff	32				Zusammenfassung am Schluss
Ich finde die gewählte Kleidung der LP unpassend für den Anlass	33	Präsentation			Abweichen vom vorgegebenen Zeitrahmen
Ich verspürte nach der Eröffnung / Anrede der LP Lust auf das Kommende	34				Raum gestaltet (Erhebung vor Ort)
Meiner Ansicht nach gelang es der LP eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen	35				Sitzordnung speziell arrangiert (Erhebung vor Ort)
Meiner Ansicht nach gelang es der LP die Inhalte spannend vorzutragen	36				Kleidung bewusst gewählt (Erhebung vor Ort)
Ich finde die LP hat die Zeit optimal genutzt	37				Sich für den Anlass frisch angezogen (Erhebung vor Ort)
Der Auftritt der LP hat mich überzeugt	38				Essen / Trinken (Erhebung vor Ort)
Meiner Meinung nach ist die gewählte Sitzordnung für den Anlass geeignet	39				

Appellebene:

In der Appellebene lässt sich nur je eine Ebene pro Auswertungsbereich ausmachen. Was beim Fragebogen eher impliziten (allenfalls intuitiven, erahnenden) Charakter aufweist, wird bei der Videoanalyse explizit und in dem Sinne auch konkret überprüfbar. Wie weit die explizit geäußerten Aussagen, das implizite Empfinden beeinflussen, wird sich zeigen.

Tab. 5.32: Gegenüberstellung Fragebogen / Video in der Appellebene

Überprüfung der Zielerreichung (Fragebogen / Items)		Bereich	Ebene	Bereich	Auftrittskompetenz (Video, Erhebung vor Ort / Variablen)
Die LP gibt mir das Gefühl, dass Elternarbeit erwünscht ist	40	implizit	APPELL	explizit	Die LP vermittelt ihre Wertvorstellungen
Ich habe den Eindruck, dass ich bei Fragen oder Problemen nicht zögern muss mit der LP Kontakt aufzunehmen	41				Die LP appelliert an ein bestimmtes Verhalten der Anwesenden
Ich meine verstanden zu haben, was die LP von mir als Elternteil erwartet	42				Die LP fordert die Anwesenden zur Unterstützung auf.
Ich habe das Gefühl zu wissen, für welche Werte die LP einsteht	43				

5.4.6 Persönlichkeitstest zur Erfassung der Big Five (NEO-FFI)

Neben den bisher dargelegten, eigens entwickelten Untersuchungsinstrumenten wird im Sinne einer zusätzlichen Objektivierung ein Test zur Erfassung der Persönlichkeit der Lehrpersonen eingesetzt. Mit dem NEO-FFI von Costa & McCrae (Borkenau & Ostendorf, 1993) wird in der Untersuchung dem Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und der Auftrittskompetenz nachgegangen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welchen Einfluss ein bestimmtes Persönlichkeitsprofil einer Lehrperson auf die latente Fähigkeit *Auftrittskompetenz* bzw. deren Einschätzung durch die Eltern bezüglich Erfolg des Elternabends hat?

Die von Schallberger und Venetz (1999) vorgeschlagenen Kurzversionen des MRS-Inventars von Ostendorf (1990)⁹⁴ zur Erfassung der Dimensionen des Fünf-Faktoren-Modells (FFM) haben in verschiedenen Untersuchungen mehr als genügende Reliabilität und hohe faktorielle Validität gezeigt.

In Tab. 5.33 werden die zwanzig in der Untersuchung eingesetzten bipolaren Adjektivpaare aufgeführt.

Tab. 5.33: Übersicht über die bipolaren Adjektive (reduzierter NEO-FFI)

Skalen	Items/Nr.:	Item
Extraversion	1	gesprächig – schweigsam
	3	kontaktfreudig – zurückhaltend
	5	gesellig – zurückgezogen
	6	anschlussbedürftig – einzelgängerisch

⁹⁴ Die Bezeichnung "MRS" steht für "minimal redundante Skalen", da die 45 Items des MRS-Inventars die fünf Faktoren "Extraversion", "Verträglichkeit", "Gewissenhaftigkeit", "Emotionale Stabilität" und "Kultur" durch das faktorenanalytische Konstruktionsprinzip mit möglichst wenig Redundanz erfassen. Die von Ostendorf (1990) begonnene und von Schallberger und Venetz (1999) weitergeführte Reduktion hat schlussendlich zur Kurzversionen mit 20 bipolaren Adjektivpaaren geführt.

Skalen	Items/Nr.:	Item
Verträglichkeit	12	gutmütig – reizbar
	13	nachsichtig – barsch
	14	selbstlos – selbstsüchtig
	15	friedfertig – streitsüchtig
Gewissenhaftigkeit	19	gründlich – unsorgfältig
	21	geordnet – ungeordnet
	24	übergenu – ungenau
	25	gewissenhaft – nachlässig
Emotionale Stabilität	28	robust – verletzlich
	29	selbstzufrieden – selbstmitleidig
	30	entspannt – überempfindlich
	35	geföhlsstabil – labil
Kultur	37	künstlerisch - unkünstlerisch
	38	kreativ – unkreativ
	40	originell – konventionell
	42	phantasievoll – phantasielos

5.5 Auswertungsinstrumente und -verfahren

5.5.1 Untersuchungs- und Auswertungsmethoden

Der gewählte explorative Forschungsansatz ist deskriptiv mit gleichzeitiger Erfolgsmessung. Ausgehend von einem „naturalistic setting“ einer Feldstudie (vgl. Kapitel 5.1) wird die Wirkung der Intervention bzw. deren erweiterte Wirkung auf die Eltern und deren Erfolgseinschätzung des Elternabends geprüft.

„Solange sich das Psychische nicht von aussen her rein objektiv erforschen lässt, müssen wir uns mit Rückschlüssen und Selbstschilderungen begnügen – und beide sind bekanntlich von geringer Verlässlichkeit. Wenn wir aber feststellen können, dass auf ein Verhalten a – was immer seine Ursachen sein mögen – stets ein Verhalten b, c oder d des Partners folgt, während es anscheinend ein Verhalten x, y oder z ausschliesst, so kann davon auf eine metakommunikative Regel geschlossen werden.“

(Watzlawick et al., 2003, S. 43)

Nach Oser (Oser, 2002, S.9ff.) bedeutet Professionalität, dass eine Handlung und ihre Wirkung unter vielfältigen Gesichtspunkten zuverlässig und nachhaltig in komplexen Situationen ausgeführt werden kann, wobei zugleich ein Laie die Hintergründe solchen Tuns nicht unmittelbar durchschauen kann. Dies wiederum bedeutet, dass solche Handlungen weder von der Pädagogischen Psychologie als Fach noch von der Allgemeinen Didaktik abgeleitet werden können, sondern dass sie eben aus den Notwendigkeiten der Praxis entstehen, was zu einer Praxologie, einer Wissenschaft der Praxis führen kann. Möglicher-

weise gibt es keinen anderen Weg, um etwas über Qualität zu erfahren, als zu beobachten, ob die Handlung gelingt, also zum erwarteten Resultat führt. Qualität ist also ein normativer Aspekt, der an die Erfüllung bestimmter Zielsetzungen gekoppelt ist, welche mit methodisch abgesicherten Messverfahren zu überprüfen sind.

Grundsätzlich dürfte es interessant sein, ob die eingesetzte Methodik mittels Videoerhebung und Fragebogen in Umfang und Qualität ein so komplexes Forschungsfeld wie die Auftrittskompetenz (latentes Konstrukt) der Lehrpersonen beim Elternabend überhaupt genügend zu erfassen vermag. Bekommen wir Einsichten in das richtige Was und das angemessene Wie (manifeste Fähigkeiten, Performanz)? Im Bewusstsein, dass ähnlich komplexe Forschungsfelder (z. B. Unterrichtsforschung) schon über Jahre mit unterschiedlichem Erfolg erforscht wurden, scheint eine gewisse Vorsicht vor allzu grossen Erwartungen angebracht.

Die anschliessende Tabelle gibt einen Überblick über die Untersuchungs- und die dazugehörigen Auswertungsmethoden. Die rechnerischen Auswertungen erfolgen mittels des Statistikprogramms SPSS. Die vorgängige Rohdatenkontrolle wird durch den Autor der Studie vorgenommen (vgl. Kapitel 5.5.5)

Tab. 5.34: Untersuchungs- und Auswertungsmethoden im Überblick

	Instrument, Erhebungsmethode	Fragestellung, Fragenbereiche	Auswertungsverfahren
1	Fragebogen Erziehungsberechtigte (43 Items)	SACHE: Verständlichkeit, Fragen beantworten können BEZIEHUNG: zu den Eltern, Schülern und Schule, Lehrpersonen und Politik SELBST: Persönlichkeit, Arbeitshaltung, Kompetenz, Präsentation APPELL: Implizit / Explizit Zusammenhang von Merkmalsausprägungen und Einschätzungen der Eltern	Deskriptive Statistik T-Test für skalierte Erhebungen Wilcoxon-Test für Rangreihen Eta-Quadrat (Effektstärke)
2	Fragebogen Lehrpersonen (43 Items)	dito	Deskriptive Statistik T-Test für skalierte Erhebungen Wilcoxon-Test für Rangreihen
3	Videoaufnahme (operationalisierte Variablen), inklusive Variablen der Erhebung vor Ort (160 Variablen)	SACHE: Verständlichkeit, Fragen beantworten können BEZIEHUNG: Einbezug der Anwesenden, Interaktion, gut zuhören können SELBST: Sprechtechnik / Rhetorik, Kinesik, Präsentationstechnik APPELL: Explizit	Deskriptive Statistik T-Test für skalierte Erhebungen Wilcoxon-Test für Rangreihen
4	Videoaufnahme (Transkription des Einstieges und Schlusses der Präsentation sowie der Antworten auf Fragestellungen der Eltern)	Wortwahl beim Einstieg / Schluss Von welcher Qualität sind die Antworten von Lehrperson auf Fragen von Eltern	„Inhaltsanalysen“ Einbezug von Experten (Fachdidaktikern)

	Instrument, Erhebungsmethode	Fragestellung, Fragenbereiche	Auswertungsverfahren
5	NEO-FFI/Borkenau & Ostendorf (1993). NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. Göttingen: Hogrefe.	Der Persönlichkeitstest (big five / "Extraversion", "Verträglichkeit", "Gewissenhaftigkeit", "Emotionale Stabilität") ist Bestandteil des Fragebogens an die Erziehungsberechtigten und Lehrperson. Zusammenhang von Merkmalsausprägungen der Persönlichkeit und Einschätzungen der Eltern	Eta-Quadrat (Effektstärke)

5.5.2 Validität, Störvariablen und methodische Probleme

5.5.2.1 Reflexion der ökologischen Validität der Untersuchung

„Ökologische Validität ist der Grad der Übereinstimmung der experimentellen Bedingungen und Faktoren mit den Bedingungen und Faktoren, die in der alltäglichen Realität unsere psychischen Prozesse und das Verhalten bestimmen“ (Krause 2010, S.3). Ökologische Validität ist ein Kriterium, welches zu klären versucht, inwiefern die Untersuchungssituation einer tatsächlichen Situation der Probanden entspricht. Zwar ist es denkbar und reizvoll, in künstlichen laborartigen Settings die Auftrittskompetenz von Lehrpersonen standardisiert zu vermessen. Ein solches Experiment wäre in hohem Masse eine künstliche Situation und deshalb forschungstechnisch kaum brauchbar. Die erhaltenen Ergebnisse wären deshalb nicht auf die realen Situationen (hier in unserer Studie der Elternabend) zu übertragen. Die Erhebung der Daten in realen Situationen und eine reale Intervention für Lehrpersonen bedeutet allerdings, dass viele Standardisierungen nur annäherungsweise machbar werden (vgl. Kapitel 5.1).

Wie schon erwähnt sind in einer Feldforschungsstudie verschiedene Standardisierungen der Situation planbar, jedoch in der konkreten Situation schwer kontrollierbar (vgl. Kapitel 5.3.2). Da viele Menschen in Echtsituationen beteiligt sind, ist an einem Elternabend weder die genaue Anzahl Personen noch der genaue Ablauf des Abends kontrollierbar. Auch die Befindlichkeit der Teilnehmenden und der Lehrperson selbst ist situativ bedingt. Trotzdem kann die Studie von einer hohen ökologischen Validität ausgehen; dies in verschiedener Hinsicht:

1. Die beiden Elternabende waren für alle Beteiligten (Lehrperson und Eltern) eine Echtsituation. Die Anwesenheit des Forschenden war diskret und für die Beteiligten nach einer Weile kaum wahrnehmbar.
2. Da die Lehrpersonen während der Intervention echte Bedingungen einer Weiterbildung vorfanden (vgl. Kapitel 5.3.9), konnte sichergestellt werden, dass sich die Lehrpersonen mit einer echten und persönlichen Motivation sowie mit hohem Engagement am Projekt beteiligt waren. Die Motivation der Lehrpersonen lag also nicht in der Teilnahme an einem noch so wohlmeinenden Forschungsprojekt oder in der Unterstützung des Projektleiters (also extrinsisch), sondern vielmehr in einer intrinsischen Motivation. Dieser Umstand war wichtig und stellte sicher, dass das Projekt eine reale Situation abbildet und somit dem Kriterium der ökologischen Validität in hohem Masse entsprach.

5.5.2.2 Mögliche Störvariablen

Die Beschreibung und Kontrolle von Störvariablen sind wichtige Elemente einer Untersuchung. Sie sind zu identifizieren und möglichst zu kontrollieren, was teilweise geschehen ist

(vgl. Kapitel 5.3.2). In der ersten Pilotuntersuchung war ein spannendes Phänomen der Wahrnehmungsverzerrung seitens der Eltern aufgetreten, welches folglich zum Ausschluss von konkreten Fragen nach der Auftrittskompetenz der Lehrperson führte (vgl. Kapitel 5.3.6).

Mögliche Gründe für die Wahrnehmungsverzerrungen der Eltern sind in etwa folgende:

- Unterschiede in der Einstellung zur Schule im Allgemeinen aufgrund der sozialen Herkunft oder aufgrund der Ausbildung und der sozio-ökonomischen Stellung.
- Vorinformationen der Eltern aufgrund von verfügbaren Informationen innerhalb ihres sozialen Netzes (Vorurteile und Gerüchte). In grösseren Orten wie Schaffhausen und Neuhausen (eine Agglomeration von über 50'000 Menschen) kann davon ausgegangen werden, dass Eltern die Lehrpersonen nur in ihrer Funktion als Lehrperson kennen. In kleineren Orten muss damit gerechnet werden, dass zwischen Lehrpersonen und Eltern ein möglicherweise auch enges privates Netz besteht, das die Wahrnehmung der Eltern beeinflusst.
- Eigene Konstrukte über das System Schule und die Lehrpersonen aufgrund der biografischen Erfahrungen als Schüler und Schülerin in der Kindheit.

Das macht die Auswertung und Interpretation der Elternaussagen einigermassen komplex. Im Elternfragebogen werden aus diesem Grund einige Fragen zur Klärung des Verhältnisses zwischen Lehrperson und Eltern gestellt und damit kontrolliert (z.B. *Habe positiven Eindruck von der Lehrperson* oder *der Lehrperson geht ein guter Ruf voraus*) (vgl. Kapitel 5.4.2.2).

5.5.3 Videografieren von sozialen Situationen als methodisches Problem

Die Videografie hat in letzter Zeit einen zunehmenden Zuspruch in der Unterrichtsforschung erhalten. Dies hat einerseits praktisch-technische und andererseits methodische Gründe.

Bedeutsam für die zunehmende Verwendung der Videografierung ist zuerst die technologische Entwicklung vom analogen zum digitalen Video und dessen Integrierbarkeit in die ICT. Mussten 1993 für die Speicherung von 250 Gigabyte noch rund 120'000 Fr. investiert werden, bekommt man heute dieselbe Speicherkapazität für zirka 100 Fr. Zum Vergleich: Die Videografierung einer Unterrichtslektion hat heute problemlos auf einer DVD (ab 2014 Stick) mit 4.7 Gigabyte Platz. Letztlich ist das Medium kostengünstiger, einfacher verfügbar, unkomplizierter und damit hochwertiger geworden.

Reusser (Reusser, 2005, S.8ff.)⁹⁵ führt insgesamt acht Gründe für den vermehrten Videoeinsatz an. Besonders hervorzuheben ist die offenere Form der Dokumentation und die Wiederabspielbarkeit in der Unterrichtsforschung.

⁹⁵ Die acht Gründe, welche für Videoaufnahmen sprechen:

1. Die offensichtlichen Grenzen von Fragebögen und von Unterrichtsbeobachtungen.
2. Analytische Kategorien müssen nicht von vornherein bekannt sein, sondern können am Material generiert werden.
3. Weniger theoriegebunden als andere Methoden der Datenerhebung.
4. Komplexität von Unterrichtsprozessen besser erfassbar.
5. Mögliche Wiederholung der Kodierung (Interraterreliabilität) und Sekundäranalysen möglich.
6. Videodaten von unterschiedlichen Fragestellungen, Theorie- und Wahrnehmungsperspektiven her analysierbar – was interdisziplinäres Arbeiten erleichtert.

Im deutschsprachigen Raum beschäftigen sich aktuell mehrere Videostudien (u. a. Swiss Classroom Video Studies der Universität Zürich) mit der Frage nach der Wirksamkeit von Unterrichtsmustern für zentrale Bildungsprozesse. Die Frage nach Bildungswirksamkeit wurde nicht zuletzt durch die ernüchternden Ergebnisse einer Nationalfondsstudie (Projekt 21, vgl. Oser & Oelkers, 2001) angeregt. Der wissenschaftliche Wert von Videoanalysen im Kontext der Unterrichtsforschung liegt im Beitrag zur Klärung der Frage, welche Unterrichtsbedingungen sich auf welche Schüler wie auswirken oder in der Möglichkeit Unterrichtsdaten in Beziehung zu Daten der Bildungswirkungen zu setzen. Videoanalysen sind zudem ein neuer wichtiger Bestandteil in der Grundausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen. Vor allem eingesetzt werden sie seit kurzem im Mentorat (Praxisbegleitung) von Studierenden zu Selbstreflexion, zur Intervention und zu Lehrzwecken in der Ausbildung in den Modulen der Allgemeinen Didaktik. *„Unsere Videostudien schliessen dort an, wo TIMSS und PISA aufhören... beim Unterricht!“* (Reusser, 2005, S.9).

Alle von Reusser im Zusammenhang mit Unterrichtsforschung ins Feld geführten Argumente lassen sich ins aktuell geplante Forschungssetting übertragen. Bei der vorliegenden Forschungsanlage sind es nicht Unterrichtsbedingungen, welche auf Schüler wirken, sondern Kommunikationsbedingungen, die auf Erziehungsberechtigte wirken. Anstelle der Unterrichtsdaten und Bildungswirkungen werden Videodaten (Kommunikations- und Auftrittskompetenz) in Beziehung zur Wirksamkeit (Erfolgseinschätzung des Elternabends durch die Erziehungsberechtigten) gestellt.

5.5.4 Ausbildung der wissenschaftlichen Mitarbeitenden

Für die erfolgreiche Realisierung der Forschungsarbeit war personelle Unterstützung nötig. Die Erfahrungen aus den Voruntersuchungen zeigten, dass alleine die Videoauswertung aller Probanden für einen Einzelnen nicht in einem für die Forschung sinnvollen Zeitrahmen zu leisten war.

Als Dozent der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen war ich für die Grundausbildung in sozialwissenschaftlicher Methodik der Studentinnen und Studenten des Jahrgangs 2004 verantwortlich. Die Studentinnen und Studenten sind während ihrer Ausbildung in Forschungsprojekte einzubinden, um wissenschaftliche Praxiserfahrung sammeln zu können.

Die Ausgangslage bot an, die Studentinnen und Studenten des Jahrganges 2004 anzufragen, ob sie im Rahmen ihrer Grundausbildung in sozialwissenschaftlicher Methodik bereit seien, an diesem Forschungsprojekt mitzuarbeiten. Nach einer Vorstellung des Forschungsthemas war das Interesse der Studentinnen und Studenten geweckt und alle waren zur Mitarbeit gewillt.

Alle Studierenden mussten mindestens einmal an einem Elternabend teilnehmen und entsprechenden Support leisten. Je nach Affinität kümmerten sie sich eher um die Videoaufnahme oder die Instruktion des Fragebogens. Grundsätzlich waren alle in der Lage, beide Phasen betreuen zu können. Die Hauptverantwortung lag selbstverständlich beim Forschungsleiter.

7. Integration von qualitativen und quantitativen Analysen erleichtert.

8. Theoretische Analysen an Videobeispielen illustrierbar.

Bei der Auswertung der Videodaten arbeiteten die Studierenden im Zweierteam. Dieses partnerschaftliche Arbeiten reduzierte Fehlerquellen und verkürzte die Auswertungszeit um ein Vielfaches.

Damit die Studierenden die nötigen Voraussetzungen für eine professionelle Mitarbeit mitbrachten, mussten sie entsprechend ausgebildet werden. Neben den statistischen Grundlagen standen Wissenschaftsverständnis und Forschungshaltung im Vordergrund. Chancen und Risiken der videobasierten Forschung wurden ausführlich thematisiert. Insbesondere auf die Videoauswertung mussten die Studierenden vorbereitet werden. Dabei wurden alle zu bewertenden Variablen im Plenum diskutiert und geklärt. Danach mussten die Studierenden anhand von Videoausschnitten die Erfassung und Einschätzung der Variablen trainieren. Als Beispiel für einen Trainingsinhalt mit den Studierenden sei hier die Unterscheidung zwischen Gewichtsverlagerung und Positionswechsel bzw. Ortswechsel erwähnt.

Im Forschungsfeld vor Ort mussten die Studierenden mittels besprochenen und eingeführten Checklisten arbeiten. Diese Unterlagen garantierten eine maximale Vereinheitlichung der Erhebungsmodalitäten.

5.5.5 Sicherstellung der Interraterreliabilität

Interraterreliabilität, auch Interkoderreliabilität genannt, bedeutet das Ausmass der Übereinstimmung von Auswertungs- bzw. Einschätzungsergebnissen derselben Datenquelle durch unabhängige Beobachter bzw. Auswerter. Diese IRR kann auf unterschiedliche Weise gemessen und beschrieben werden.⁹⁶ In unserem Fall prüfen wir die IRR mit folgendem Verfahren:

Wie bereits erwähnt, geschah die Auswertung des Videos im Team. Das Vieraugen-Prinzip kam zur Anwendung, was alleine schon für eine gewisse Qualität bürgte. Unklare Situationen konnten im Forschungsteam diskutiert und geklärt werden. Die Ergebnisse der Diskussion wurden in einer vorgegebenen Tabelle schriftlich festgehalten und dabei die Problematik der Einschätzung formuliert. Diese Angaben halfen mir beim gezielten Nachprüfen der entsprechenden Szenen.

Bei den Auswertungsvorlagen wurden redundante Fragestellungen bzw. Auswertungspunkte (u.a. Vzeit 1 und V_KI01 + V_KI02; Vzeit2 und V_IN07) eingebaut. Weiter kam es bei der schriftlichen Erhebung vor Ort und einzelnen Variablen der Videoerhebung zu bewussten Überschneidungen (Skizzieren der Sitzordnung, Zuordnung der Sitzordnung). Diese Formen der Kontrollen liessen zuverlässige Rückschlüsse zur Arbeitsqualität der Studierenden zu. Grundsätzlich wurden alle Auswertungen der Studierenden überprüft. Eine zusätzliche Überprüfung stand bei der groben Sichtung aller Datensätze an. Unregelmässigkeiten oder sogenannte Ausreisser fielen relativ gut auf. Diese Daten wurden einer weiteren, vertieften Prüfung unterzogen. Aufgrund dieser Mehrfachkontrollen können die Datensätze als zuverlässig bezeichnet werden.

⁹⁶ Cohens Kappa, Krippendorfs ALe, Kendalls Konkordanzkoeffizient, Intra-Class-Korrelationskoeffizient; siehe Anker, S. (2011). Interrater-Reliabilität bei der Beurteilung der Körpersprache nach dem Faziendistorsionsmodell (FDM). Master Thesis zur Erlangung des Grades. Master of Science in Osteopathie an der Donau Universität Krems – Zentrum für chin. Medizin & Komplementärmedizin. Wien. In: http://www.osteopathic-research.com/paper_pdf/Anker%20Stefan.pdf (Zugriff 23.8.2016).

6 Ergebnisse der Interventionsstudie

6.1 Einleitung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Interventionsstudie in ihrer ganzen Breite sichtbar gemacht. Zum einen steht die Wirksamkeit der Schulung hinsichtlich der angestrebten Veränderungen zur Diskussion. Zum anderen wird geklärt, ob und in welchem Masse die an die Verhaltensänderung gebundenen, grösstenteils auf Heuristik beruhenden Erwartungen eingelöst wurden. Nicht unwesentlich ist dabei die Fragestellung, ob Persönlichkeitsvoraussetzungen der Eltern einen signifikanten Einfluss auf deren Wahrnehmung und Beurteilung des Elternabends haben. Die Auswertung der Fragebögen beider Elternabende wird unter anderem darüber Auskunft geben. Neben den Beschreibungen der angefallenen Daten interessiert insbesondere deren Interpretation. Welche Schlüsse sind im Kontext zulässig und wo sind weitere Untersuchungen nötig, um wissenschaftlich gestützte Aussagen machen zu können?

6.1.1 Aufbau des Kapitels

Als erstes wird die Interventionsstudie in ihrer Anlage kurz beschrieben (vgl. Kapitel 6.1.1.1). Es folgen einige Bemerkungen zum statistischen Vorgehen. Wichtig für das Verständnis sind die Erläuterungen zu den Konsequenzen aus der Rohdatenkontrolle. Dabei wird geklärt, weshalb einige Variablen bei der Auswertung nicht mehr und andere, bisher unbekannte, auftauchen (vgl. Kapitel 6.1.2). Die nachfolgende Beschreibung der soziodemografischen Daten der beiden Probandengruppen hilft die späteren Beschreibungen und Interpretationen einzuordnen (vgl. Kapitel 6.2). Als nächstes wird aufgezeigt, wie wirksam die Schulung bei den Lehrpersonen hinsichtlich der angestrebten Veränderungen in ihrem Auftritt war. Im letzten und hinsichtlich der Zielsetzung wichtigsten Kapitel (vgl. Kapitel 6.4) wird das Ausmass der Wahrnehmungsveränderung, einmal aus der Sicht der Eltern (vgl. Kapitel 6.4.1) und einmal in der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen (vgl. Kapitel 6.4.2), vom ersten zum zweiten Elternabend beschrieben.

Die vorliegenden Resultate der Intervention lassen sich grundsätzlich in zwei Kategorien aufteilen:

- Zeigt die Intervention Wirkung in der Auftrittskompetenz der Lehrpersonen (Schulungserfolg)?
- Wie gross fällt die Differenz der Einschätzung vom ersten zum zweiten Elternabend durch die Eltern bzw. Lehrpersonen in den definierten Zielsetzungen eines erfolgreichen Elternabends aus?

6.1.1.1 Kurzbeschreibung der Interventionsstudie

Die Probandengruppe der ersten Erhebung (Prätest) reduzierte sich beim zweiten Durchgang (Posttest) um 8 Personen (vgl. Kapitel 6.2.1). Die restlichen 17 Probanden haben sowohl an der Prä- wie bei der Posterhebung teilgenommen. Nur so kann eine mögliche Wirksamkeit der Schulung sichtbar gemacht werden.

Tab. 6.1: Übersicht Anzahl Lehrpersonen und Eltern bei der Prä- und Posterhebung

Phase	Anzahl Lehrpersonen	Anzahl Eltern
Präerhebung (n)	25	540
Posterhebung (n)	17	296

Bei der Elternschaft hat sich die Gesamtteilnehmerzahl vom Prä- zum Posttest ebenfalls entsprechend reduziert. Mehrheitlich kann bei der zweiten Erhebung von einer anderen, neuen Elternschaft ausgegangen werden. In Einzelfällen, wo eine Lehrperson eine Klasse mehrere Jahre unterrichtet, blieb die Zusammensetzung der Eltern in etwa konstant. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen wurden mit den Variablen: „Ich kannte die Lehrperson bereits vor dem Elternabend“ und „Ich sehe die Lehrperson heute zum ersten Mal“ entsprechend aufgenommen. Zwischen den beiden Untersuchungen fand eine halbtägige Schulung aller Lehrpersonen statt. Zusätzlich wurden die Lehrpersonen individuell gecoacht. Der zeitliche Umfang des Coachings war maximal 4 Stunden pro Lehrperson (vgl. Kapitel 5.3.95.3.9).

6.1.1.2 Bemerkungen zu statistischen Verfahren

Die Untersuchungsergebnisse ab Kapitel 6.3 werden zuerst nach statistischen Kriterien beschrieben. Alle Berechnungen wurden mit SPSS durchgeführt. Für die Darstellung der Signifikanzwerte werden die allgemein üblichen Abkürzungen verwendet⁹⁷

Die Grösse der Fallzahl (n) hat wie bekannt einen Einfluss auf die Ausprägung der Signifikanzwerte. Der Standardfehler wird in der Regel berechnet als: Standardabweichung / Wurzel(n). Hier kann man schon erkennen, dass wenn n groß ist, der Standardfehler klein ist und auch umgekehrt. Grundsätzlich können zwei Arten von Fehlern auftauchen. Der *alpha-Fehler* beschreibt die Wahrscheinlichkeit, irrtümlich eine H_0 zurückzuweisen, obwohl diese Geltung hat (klassischer Aberglaube). Der *beta-Fehler* beschreibt dagegen die Wahrscheinlichkeit, irrtümlich eine H_1 zurückzuweisen, obwohl diese Geltung hat (Ignoranz). Die vorliegende Studie hat aufgrund ihrer verbleibenden, kleinen Fallzahl ($n=17$) ein mögliches beta-Fehler Problem. Alpha und beta-Fehler sind invers miteinander verbunden. Setzt man das alpha-Niveau auf 10%, so sinkt der beta-Fehler etwas ab (die Wahrscheinlichkeit, eine H_1 irrtümlich zurückzuweisen, ist dann eben geringer, z. B. 90% statt 95%). Die Strategie, alpha auf 10% zu setzen, ist zulässig und korrekt. Die Begründung liegt in der geringen Fallzahl und im beta-Fehler⁹⁸ Ich werde also bei Werten bis $p \leq 0.10$ nicht von einer sonst üblichen Tendenz sprechen, sondern von einem signifikanten Unterschied. Mittels zweier Tabellen werden die beiden Testverfahren zur Ermittlung des Signifikanzwertes (T-Test/Wilcoxon-Test) aufgeführt. Grundsätzlich ist für skalierte Erhebungen mit definierten Abständen der T-Test vorgesehen. Für Rangreihen mit nicht definierten Abständen der Wilcoxon-Test. Um möglichen Verfahrensdiskussionen vorzugreifen, wurden beim Errechnen der Signifikanzwerte beide Tests beigezogen. Auf Abweichungen und ihrer möglichen Bedeutsamkeit wird bei den einzelnen Fragestellungen näher eingegangen. In den Interpretationen werden primär die statistisch signifikanten Ergebnisse fokussiert und nach ihrer praktischen Bedeutsamkeit beurteilt. Hier wird meine heuristische Erfahrung aufgrund 20-jähriger Tätigkeit im Themenfeld zum Tragen kommen.

⁹⁷ *** = hoch signifikant ($p \leq 0.001$), ** = sehr signifikant ($p \leq 0.01$), * = signifikant ($p \leq 0.05$), (*) = signifikant ($p \leq 0.10$).

⁹⁸ Wurde von Dr. Guido Möser, masem research institute GmbH, Unter den Eichen 5 / G, D-65195 Wiesbaden, begutachtet und als rechtens taxiert.

6.1.2 Konsequenzen aufgrund der Rohdatenkontrolle

6.1.2.1 Daten Video inklusive schriftliche Erhebung vor Ort

Wie in den Kapiteln 5.5.3 und 5.5.5 bereits angesprochen, ist der Rückgriff auf dokumentiertes und archiviertes Filmmaterial unerlässliche Voraussetzung für eine Qualitätskontrolle. Bei der Überprüfung der Rohdaten zeigte sich bei einigen Variablen, dass die Erhebungen zu ungenau und somit nicht verlässlich waren. Zum einen liegt es an den gewählten Kriterien und Kategorien selbst, welche sich im Nachhinein als zu wenig trennscharf erwiesen. Zum anderen war es für die auswertenden Personen teilweise eine Überforderung, trotz technischen Möglichkeiten wie Slow Motion- und Repeat-Tasten, eine eindeutige Klassifizierung vorzunehmen. Der Ausschluss nicht verlässlicher Datensätze wird im Folgenden einzeln begründet.

Variablen: Anzahl Fremd- und Fachwörter

Tab. 6.2: Anzahl Fremd- und Fachwörter

Variablen-Label	Verständlichkeit	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_VS02	Fachwort im Kontext Schule (Didaktisches Glossar) (Video)	Anzahl
V_VS03	Fremdwort, gemäss Duden (Video)	Anzahl
V_VS04	Erklärte Fachwörter (Video)	Anzahl
V_VS05	Erklärte Fremdwörter (Video)	Anzahl

Trotz den definierten Wertbereichen wurde bei der Datenkontrolle eine zu grosse Diskrepanz und Unschärfe der getroffenen Einschätzungen, sowohl bei den Fachwörtern wie bei den Fremdwörtern sichtbar. Insbesondere bei den Fremdwörtern führten die Diskussionen selten zu einem Konsens. Man könnte eine gewisse Vereinheitlichung der Einschätzung erreichen, indem dieselbe Person sämtliche Auswertungen alleine vornehmen würde. Der von ihr einmal gewählte Massstab der Klassifizierung würde durchgehend beibehalten. Erschwerend kommt hinzu, dass je nach Bildungshintergrund und Sprachkenntnissen der Eltern Fremdwörter unterschiedlich einzustufen sind. Was den einen geläufig und bekannt vorkommt, ist den anderen fremd und unbekannt. Im Nachhinein wäre es günstiger gewesen sich grundsätzlich auf Fachbegriffe versus Alltagsbegriffe zu konzentrieren. Noch hilfreicher wäre wahrscheinlich ein Rückgriff auf das Konzept der Textkompetenz gewesen:

Je mehr sich ein Beitrag an den Gegebenheiten und Erfahrungen des Alltages orientiert, desto leichter fällt in der Regel das Reden und Verstehen. Je stärker sich ein Beitrag an strukturierten Wissensbeständen, etwa eines Berufsfeldes, eines Faches oder einer wissenschaftlichen Disziplin orientiert, desto grösser ist der Einfluss vorgeprägter Sichtweisen und Begriffe. Das Reden wird „schwieriger“ in dem Sinne, als fachliche Kriterien vorhanden sind, an denen man sich orientieren muss.

(Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 6.)

Wobei sich auch hier die Frage nach einer zielgerichteten der Operationalisierung stellt und noch gelöst werden müsste.

Diese angesprochenen Schwierigkeiten führten zum Entschluss, die transkribierten Texte mit dem bekannten Flesch-Test⁹⁹ hinsichtlich ihrer Verständlichkeit zu untersuchen. Unter der Rubrik *Schaffung neuer Variablen* wird das Testverfahren näher ausgeführt.

Variablen: Qualität der Antworten von Lehrpersonen

Tab. 6.3: Variable: Qualität der Antworten von Lehrpersonen

Variablen-Label	Verständlichkeit	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_FB02 (V_FB021 bis V_FB027)	Dominanz: Antworten auf Fragen (Video)	1=korrekte Antwort 2=vage Antwort 3=ausweichende Antwort 4=falsche Antwort 5=auf später verweisen 6=Gegenfrage 7=keine Reaktion

Die mit der Auswertung beauftragten Studierenden können aufgrund ihres Ausbildungsstandes die Qualität der Antworten nicht beurteilen. Die angedachte Alternative, die Antworten jeweiligen Fachdidaktikern vorzulegen, liess sich aus forschungsökonomischen Gründen nicht realisieren.

Variable: Anzahl Fragen der Elternschaft

Tab. 6.4: Anzahl Fragen der Elternschaft

Variablen-Label	Einbezug Eltern	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_FB01	Fragen an Lehrperson (Video)	Anzahl ganze Präsentation

Der Antrieb für eine Fragestellung kann unterschiedlicher Natur sein. Einmal echtes und von der Lehrperson erzeugtes Interesse an Inhalten, ein anderes Mal Unverständnis, allenfalls Profilierung oder Wut. Die eben angesprochenen und noch weitere Motive für Fragestellungen konnten zum Teil bei der Videosichtung identifiziert werden. Deshalb lassen sich mit der blossen Auszählung der Wortmeldungen keine schlüssigen Interpretationen machen.

⁹⁹ Flesch-Test: <http://www.leichtlesbar.ch> (Zugriff: 15.09.2015).

Variable: Verabschiedung mit Namen

Tab. 6.5: Verabschiedung mit Namen

Variablen-Label	Einbezug Eltern	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_EI03	Verabschiedung: Mit Namen ansprechen (Erhebung vor Ort)	0 = nein 1 = ja

Die Verabschiedung der Eltern fand oftmals individuell und zeitlich versetzt statt. Dies führte zu einer nicht quantifizierbaren Erfassung. Auch der Versuch einer Nacherfassung mittels Videosichtung brachte keine verlässlichen Daten, da die Verabschiedung grösstenteils nicht mehr auf dem Video sichtbar wurde.

Variable: Begrüssung mit Namen

Tab. 6.6: Begrüssung mit Namen

Variablen-Label	Einbezug Eltern	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_EI01	Begrüssung mit Namen (Erhebung vor Ort)	0=nein 1=ja

Hier gilt dieselbe Argumentation, wie sie für die Verabschiedung mit Namen (V_EI03) zu- trifft.

Variable: Art des Publikumseinbezugs

Tab. 6.7: Art des Publikumseinbezugs

Variablen-Label	Einbezug Eltern	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_EI05	Art des Publikumseinbezugs (Video)	Beschreibung

Die beschreibende Erhebung der Variable war insofern sinnvoll, dass mit ihrer Hilfe geprüft werden konnte, ob es sich bei den ausgezählten Einbezügen tatsächlich um solche, im Sinne der vorgegebenen Definition (vgl. Kapitel 5.4.2), handelte. In der weiteren quantitativen Auswertung wird diese qualitativ angelegte Variable aber nicht berücksichtigt.

Variable: Einfordern der Elternmeinung

Tab. 6.8: Einfordern der Elternmeinung

Variablen-Label	Einbezug Eltern	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_EI07	Alle Eltern werden aufgefordert, Ihre Meinung einzubringen (Video)	Anzahl geäusserten Meinungen der Eltern

Bei der Sichtung der Rohdaten wurde festgestellt, dass es zu einer Vermischung von einem echten Nachfragen nach der Meinung der Elternschaft und der blossen Äusserung:

„Sind noch Fragen?“ kam. Eine erneute Videosichtung könnte allenfalls Klarheit schaffen. Davon wird im Moment aber abgesehen.

Variablen: Anzahl spontaner Äusserungen und Wortmeldungen

Tab. 6.9: Anzahl spontaner Äusserungen und Wortmeldungen

Einbezug Eltern		
Variablen-Label	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_EI08	Eltern melden sich spontan (Video)	Anzahl spontaner Äusserungen, ganze Präsentation
Interaktion		
Variablen-Label	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_IN05	Wortmeldungen (Video)	Anzahl Wortmeldungen, ganze Präsentation

Eine rein quantitative Erhebung erwies sich entgegen den Annahmen als wenig zielführend. Spontane Äusserungen können ebenso vielfältige Auslöser haben wie Wortmeldungen. Ähnlich wie bei der Variable (V_FB01, Anzahl Fragen) liessen sich ohne Motiverfassung keine verlässlichen Aussagen machen. Eine qualitative Auswertung wäre zielführender gewesen. Obwohl die meisten Äusserungen der Eltern auf den Videoaufzeichnungen zu hören sind, wäre wahrscheinlich eine zusätzliche, auf die Eltern gerichtete Kamera unabdingbar, um eine wirklich gute qualitative Erhebung machen zu können.

Variable: Verabschiedung mit Handschlag

Tab. 6.10: Verabschiedung mit Handschlag

Interaktion		
Variablen-Label	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_IN09	Handschlag bei Verabschiedung (Erhebung vor Ort)	Kein Handschlag, Handschlag

Die Verabschiedung der Eltern per Handschlag wurde leider bei der ‚Erhebung vor Ort‘ nicht als Variable aufgeführt und somit nicht erhoben. Wie schon bei der Variable (V_EI03, „Verabschiedung mit Name“) war die Sichtung der Videoaufnahmen keine Hilfe, da sie jeweils nach dem eigentlichen „Speech der Lehrperson“ abgeschaltet wurden.

Variable: Diskussionszeit total / Dauer Fragerunde (bewusst redundant)

Tab. 6.11: Diskussionszeit total / Dauer Fragerunde (bewusst redundant)

Interaktion		
Variablen-Label	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
Vzeit2 / V_IN07	Diskussionszeit total (Video)	In Minuten

Die Erfassung der Diskussionszeit erwies sich in der Praxis viel schwieriger als erwartet. Lehrpersonen, welche keine eigentliche Diskussions- oder Fragerunde definiert hatten (z. B. am Schluss), führten immer wieder kurze Diskussionsintermezzos. Fragen wurden an die-

sen Elternabenden spontan gestellt und umgehend beantwortet. Diese Phasen zeitlich zu erfassen, erwies sich als äusserst schwierig.

Variable: Anzahl Unterbrechungen (ins Wort fallen)

Tab. 6.12: Anzahl Unterbrechungen (ins Wort fallen)

Variablen-Label	Gut zuhören können	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_GZ05	Anzahl Unterbrechungen (Video)	Anzahl

Bei der Kontrolle der Rohdaten wurde festgestellt, dass bei der Auszählung nicht klar unterschieden wurde, ob die Unterbrechung durch die Lehrperson selbst erfolgte (ins Wortfallen) oder aus der Elternschaft kam. Die ursprüngliche Idee der Erhebung war, lediglich die Unterbrechungen durch die Lehrperson zu erfassen.

Variablen: Nonverbale Signale der Lehrperson

Tab. 6.13: Nonverbale Signale der Lehrperson

Variablen-Label	Gut zuhören können	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_GZ04 (V_GZ041 - V_GZ045)	Dominanz: Anzahl nonverbale Signale (Video)	1 = Nicken 2 = klarer Blickkontakt 3 = Bestärkungslaute (hmm, ja) 4 = Kopfschütteln 5 = Abwehrhaltung Hände „Stopp“

Trotz der definierten Wertbereiche wurde bei der Datenkontrolle eine zu grosse Diskrepanz der getroffenen Einschätzungen festgestellt. Es war nicht immer einfach zu beurteilen, welcher Bewegungsumfang einer Kopfbewegung notwendig ist, um ihn als Nicken taxieren zu können. Bedingt durch das semiprofessionelle Equipment waren Non-Verbale Signale grundsätzlich nicht immer trennscharf erkennbar (u. a. Problematik der Tiefenschärfe des Bildes).

Variablen: Sprechpausen als rhetorisches Stilmittel

Tab. 6.14: Sprechpausen als rhetorisches Stilmittel

Variablen-Label	Sprechtechnik / Rhetorik	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_ST10	Anzahl Sprechpausen (Video)	Anzahl
V_ST11	Länge der Sprechpausen (Video)	0-3 Sekunden 3-5 Sekunden >5 Sekunden

Trotz intensiver Schulung der Auswertenden bei der Thematik „Sprechpausen“, schienen bei der Datenkontrolle die Einschätzung stark zu variieren. Eine eindeutige Kategorisierung hätte folglich einen hohen Schulungsaufwand der Rater bedingt.

Variable: Kleidergeschmack der Lehrperson

Tab. 6.15: Kleidergeschmack der Lehrperson

Variablen-Label	Präsentationstechnik	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_PR04	Kleidergeschmack (Video)	1 = geschmacklos 2 = geht so 3 = geschmackvoll

Trotz dem Versuch dem individuellen Geschmack ein Korsett (grober Einteilungsraster) anzulegen, blieb die Einschätzung beliebig. Die Abhängigkeit vom individuellen Geschmack war offensichtlich zu stark. Dieser Datensatz eignet sich deshalb nicht für weitere Auswertungen. In den Videos waren bei den teilnehmenden Lehrpersonen auch keine auffälligen Differenzen zu eruieren (modisch versus schlampig).

Variable: Anzahl Störungen technischer Art (Handling mit Medien)

Tab. 6.16: Anzahl Störungen technischer Art (Handling mit Medien)

Variablen-Label	Präsentationstechnik	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_PR07	Handling Medien, Probleme im Umgang etc. (Video)	Anzahl Störungen technischer Art

Diese Variable war im Nachhinein äusserst unpräzise definiert. Es spielt wahrscheinlich eine Rolle, ob eine Störung technischer Art nur kurz auftritt, oder, wie es bei einer Veranstaltung vorkam, zu einem Totalausfall kommt. Ein Medienproblem allein lässt noch keine Folgerungen auf die Wahrnehmung der Elternschaft zu. Vielmehr ist es wahrscheinlich von der Reaktion der Lehrperson abhängig, welcher Eindruck zurückbleibt. Ein rasch und kompetent behobenes Malheur, würde sich wohl eher positiv auf den weiteren Verlauf auswirken.

Variable: Einsatz von Hilfsmitteln

Tab. 6.17: Einsatz von Hilfsmitteln

Variablen-Label	Präsentationstechnik	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_PR08	Einsatz von Hilfsmitteln	Anzahl

Die Videosichtung zeigte zu grosse Differenzen bezüglich der Einschätzung von Hilfsmitteln. Die einen haben die Notizen der Lehrperson nicht als Hilfsmittel eingeschätzt, andere wiederum haben ein blosses Hochhalten eines Lehrmittels als solches taxiert.

Variable: Abweichung vom vorgegebenen Zeitrahmen

Tab. 6.18: Abweichung vom vorgegebenen Zeitrahmen

Variablen-Label	Präsentationstechnik	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_PR15	Abweichung vom vorgegebenen Zeitrahmen (Video)	In Minuten

Da bis auf drei Ausnahmen die Lehrpersonen keinen zeitlichen Schlusspunkt (Ende der Veranstaltung) kommuniziert haben, blieb diese Variable ungenutzt. Viele Elternabende endeten also nach dem Prinzip „open end“.

A Ausschluss der Datensätze aus forschungsökonomischer Sicht**Variablen: Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und Unterstützung**

Tab. 6.19: Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und Unterstützung

Variablen-Label	Explizit (Appel)	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_EX02	Beschreibung der Wertvorstellungen? (Video)	Transkription
V_EX04	Beschreibung des eingeforderten Verhaltens (Video)	Transkription
V_EX06	Beschreibung der gewünschten Unterstützung (Video)	Transkription

Da bei diesen drei Variablen gleichzeitig noch eine numerische Erhebung gemacht wurde, wird aus forschungsökonomischer Sicht auf eine qualitative Auswertung der Transkriptionen verzichtet.

Variable: Beurteilung der Einladungen zum Elternabend (Gestaltung etc.)

Tab. 6.20: Beurteilung der Einladungen zum Elternabend (Gestaltung etc.)

Variablen-Label	Interaktion	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
	Rechtschreibung, Graphische Kriterien etc.	Beurteilung durch Experten

Trotz spannender Fragestellung wird im Moment auf die Auswertung verzichtet.

B Ausschluss der Datensätze mit minimaler Streuung

Bei einzelnen Variablen gab es kaum eine Streuung im Sinne einer Vielfalt in der Ausprägung. Somit sind sie für die Fragestellungen der Untersuchung nicht relevant und werden in der Auswertung nicht weiterverfolgt.

Variable: Anzahl Versprecher

Tab. 6.21: Anzahl Versprecher

Verständlichkeit		
Variablen-Label	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_VS06	Versprecher der Lehrperson (Video)	Anzahl Versprecher

Es kommt bei den untersuchten Lehrpersonen kaum zu Versprechern. Die Lehrpersonen sind grundsätzlich geübte Rednerinnen und Redner. Die mündliche Kommunikation bereitet ihnen keine Schwierigkeiten.

Variable: Blickkontakt ins Publikum

Tab. 6.22: Blickkontakt ins Publikum

Einbezug Eltern		
Variablen-Label	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_IN06	Blickkontakt ins Publikum (Video)	1 = alle gleich 2 = ungleich

Sämtliche Lehrpersonen haben allen Anwesenden gleich viel Aufmerksamkeit (Blickkontakt) entgegengebracht. Offenbar achten Lehrpersonen auch im Klassenunterricht darauf und übernehmen dieses Verhalten in den Elternabend.

Variable: Begrüssung mit Handschlag

Tab. 6.23: Begrüssung mit Handschlag

Interaktion		
Variablen-Label	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_IN08	Handschlag bei Begrüssung (Erhebung vor Ort)	Kein Handschlag (1 = nein), Handschlag (2 = ja)

Alle Lehrpersonen haben die Eltern mit einem Handschlag begrüsst. Die vorliegende Situation bietet daher keine Varianz.

Variablen: Zeitdauer im Stehen bzw. Sitzen

Tab. 6.24: Zeitdauer im Stehen bzw. Sitzen

Kinesik		
Variablen-Label	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_KI01	Zeit im Stehen (Video)	In Minuten
V_KI02	Zeit im Sitzen (Video)	In Minuten

Bis auf zwei Lehrpersonen sind alle Lehreinnen und Lehrer während des ganzen Elternabends gestanden.

C Zusammenführen von Variablen

Bei einigen Variablen erwies sich eine zu starke innere Ausdifferenzierung als nicht hilfreich. Daher werden im Folgenden einzelne Variablen zusammengeführt.

Variablen: Aktives Zuhören der Lehrperson

Tab. 6.25: Aktives Zuhören der Lehrperson

Gut zuhören können		
Variablen-Label	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_GZ01	Zusammenfassen / Verständniskontrolle von Gehörtem (Video)	Anzahl; Bei Fragen und Diskussionen
V_GZ02	Nachfragen für Verständnis (Video)	Anzahl; Bei Fragen und Diskussionen
V_GZ03	Vertiefende Fragen (Video)	Anzahl; Bei Fragen und Diskussionen
V_GZ06	Positive Gefühle der Eltern ansprechen (Video)	Anzahl; Bei Fragen und Diskussionen
V_GZ07	Negative Gefühle der Eltern ansprechen (Video)	Anzahl; Bei Fragen und Diskussionen

Wie in Kapitel 5.4.4 beschrieben, gehören alle einzelnen aufgeführten Variablen zum aktiven Zuhören. Es wird nicht erwartet, dass eines dieser Elemente mehr Bedeutung hat als die anderen. Insbesondere die Unterscheidung, ob positive oder eher negative Gefühle und Emotionen angesprochen werden, macht im Nachhinein wenig Sinn. Die Variable V_GZ01 muss als Wert fallen gelassen werden, weil die Nachkontrolle der Daten zeigte, dass bei der Erhebung nicht exakt unterschieden wurde, ob es sich bei der Zusammenfassung der Lehrperson um eine spontane oder explizit im Sinne des Paraphrasierens handelte. Es wird anstelle der oben aufgeführten Variablen (V_GZ01 – V_GZ07) eine neue, zusammenführende Variable geschaffen: V_GZ08_aktivZuhö.

Variablen: Von den Lehrpersonen erwähnte Fakten und wissenschaftlichen Studien

Tab. 6.26: Von den Lehrpersonen erwähnte Fakten und wissenschaftlichen Studien

Sprechtechnik / Rhetorik		
Variablen-Label	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_ST16a	Erwähnte Studien (Video)	Anzahl; Bei Fragen und Diskussionen
V_ST16b	Erwähnte Fakten (Video)	Anzahl; Bei Fragen und Diskussionen

Selbst mit der Hilfe der schriftlich zur Verfügung stehenden Protokolle war es nicht möglich eine klare und einheitliche Zuordnung in Studien und Fakten zu bewerkstelligen. Beides sind Formen von rationalen Informationen. Hinsichtlich der Bedeutung und möglichen Wirksamkeit im Kontext der rhetorischen Hilfsmittel, wird die Unterscheidung zwischen Fakten und Studien zu vernachlässigen sein. Anstelle der Variablen V_ST16a und V_ST16b wird V_ST16_AnzStudFakt geführt.

Variablen: Appell an bestimmtes Verhalten und Aufforderung zur Unterstützung

Tab. 6.27: Appell an bestimmtes Verhalten und Aufforderung zur Unterstützung

Explizit (Appell)		
Variablen-Label	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_EX03	Appell an bestimmtes Verhalten (Video)	Anzahl
V_EX05	Aufforderung zur Unterstützung (Video)	Anzahl

„Appell an bestimmtes Verhalten“ und „Aufforderung zur Unterstützung“ können durchaus Unterschiedliches implizieren und zwar sowohl beim Sender wie beim Empfänger. Wie in Kapitel 5.4.3 ausgeführt, gingen wir von der Annahme aus, dass durch diese Form von Einbezug die Bedeutung der Eltern zum Ausdruck gebracht wird. Die Eltern sind Teil eines Systems Schule, in welchem sie eine Rolle und Mitverantwortung tragen. Obwohl auch hier ein Protokoll vorliegt, war eine trennscharfe Zuteilung nicht möglich. Aus diesem Grund werden die beiden Variablen (V_EX03 und V_EX05) zusammengeführt und neu als V_EX07 bezeichnet.

Variable: Stand (Positionswechsel und Gewichtsverlagerung)

Tab. 6.28: Stand (Positionswechsel und Gewichtsverlagerung)

Kinesik		
Variablen-Label	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_KI03_Beweg (Positionswechsel und Gewichtsverlagerung)	Nach definierter Wertetabelle	Rangskala: 1 (0 - 2) 2 (3 - 4) 3 (5 - 6) 4 (7 - 8) 5 (9 -10 und mehr)

Die beiden Erhebungen (Positionswechsel und Gewichtsverlagerung) werden, anders als ursprünglich geplant (vgl. Kapitel 5.4.3) addiert. Dies ist eine Konsequenz der gemachten Auswertungserfahrungen. Oftmals war es schwierig, zwischen Gewichtsverlagerung und minimaler Positionsverschiebung zu unterscheiden. Beide Einschätzungen werden wahrscheinlich gleichgewichtig dazu beitragen, dass eine Lehrperson als eher ruhig oder als eher unruhig wahrgenommen wird. Die Summe der einzelnen Resultate, der insgesamt drei Messungen (3 x 1 min.), wird durch 3 geteilt, um die durchschnittliche Bewegungsinintensität zu erfahren. Die anfallende Zahl wird in der oben aufgeführten Rangskala verortet.

6.1.2.2 Schaffung neuer Variablen:

Wie in Kapitel 5.5.3 angesprochen, eignet sich die Quelle von Bildaufnahmen auch zum Generieren neuer Variablen (Reusser, 2005: „Analytische Kategorien müssen nicht alle von vornherein bekannt sein, sondern können am Material generiert werden“).

Variable: Einsatz von Notizen

Tab. 6.29: Einsatz von Notizen

Variablen-Label	Präsentationstechnik	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_PR22	Einsatz von Notizen durch die Lehrperson	0=nein 1=ja

Im vorliegenden Fall ist die Variable nicht wirklich neu, sondern sie wird quasi extrahiert und somit deutlich sichtbar gemacht. Die Variable V_PR08 (Einsatz von Hilfsmittel) wurde aufgrund ihrer ungenauen Erhebung fallen gelassen. Mit der Schaffung von V_PR22 („Einsatz von Notizen“) wird die Variable exakter definiert.

Variable: Format der eingesetzten Notizen

Tab. 6.30: Format der eingesetzten Notizen

Variablen-Label	Präsentationstechnik	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_PR23	Format der eingesetzten Notizen	0=A4 1=A5 2=A6 98=log.MV (m)

In der Regel wird vom Format A4 abgeraten, da die Grösse des Blattes zu viel von der Vortragenden Person abdeckt. Empfohlen wird als Stütze während des Sprechens das Format A5 oder A6.

Variablen: Anzahl Fremd- und Fachwörter

Tab. 6.31: Anzahl Fremd- und Fachwörter

Variablen-Label	Verständlichkeit	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_VS08_AmstStart	nach Wertetabelle von Amstad	0-6
V_VS09_AmstSchluss	nach Wertetabelle von Amstad	0-6
V_VS010_AmstFragAnt	nach Wertetabelle von Amstad	0-6

Die Variablen (V_VS02 bis V_VS05, Anzahl Fremd- und Fachwörter) brachten nicht die erwartete Klärung bezüglich Verständlichkeit der eingesetzten Sprache der Lehrperson. Der hier beigezogene Flesch-Test¹⁰⁰, inklusive Wertetabelle von Amstad (1978), soll nun diesbezüglich Klarheit schaffen. Der transkribierte Text wurde jeweils für den Flesch-Test aufbereitet. D.h. alle Bemerkungen des Transkribierenden wie z. B. Sprechpausen oder „ähhs“ etc. wurden für den Test entfernt. Selbstverständlich bietet auch diese Form der Auswertung Raum für Diskussionen.

¹⁰⁰ Flesch-Test: <http://www.leichtlesbar.ch> (Zugriff: 15.09.2015), Hinweis: Flesch-Test ist grundsätzlich für schriftliche Texte gedacht und für die englische Sprache konzipiert.

Tab. 6.32: Wertetabelle von Toni Amstad als Richtlinie der Kategorisierung

81 bis 100	extrem leicht (5. Klasse)	0
71 bis 80	sehr leicht (6. bis 8. Klasse)	1
61 bis 70	leicht (Abschlussklasse)	2
41 bis 60	durchschnittlich (Sek, FOS, Berufsschule)	3
31 bis 40	etwas schwierig (Mittelschule)	4
21 bis 30	schwierig, anspruchsvoll (Matura, Abitur)	5
bis 20	sehr schwierig (Hochschulabschluss)	6

A Variablen mit Vorbehalt:

Bei diesen Variablen wird von einer Wirksamkeitszuschreibung ausgegangen, welche durchaus kritisch hinterfragt werden kann. Je nach Resultat der vorliegenden Forschung muss die Diskussion, um mögliche Interpretationen nochmals aufgerollt werden.

Variable: Geäusserte Wertvorstellungen

Tab. 6.33: Geäusserte Wertvorstellungen

Variablen-Label	Explizit (Appell)	
	Definition / Quelle	Wertbereich / Systematik
V_EX01	Anzahl geäusserte Wertvorstellungen (Video)	Anzahl

Mit grosser Wahrscheinlichkeit wird die blossе Anzahl der geäusserten Wertvorstellungen wenig Aussagekraft besitzen. Viel bedeutsamer werden die damit transportierten Werthaltungen sein, immer gemessen an den eigenen, persönlichen Wertmassstäben. Je nach dem wird eine solche Aussage eher positiv, im Sinne von einer willkommenen Klärung, oder allenfalls als Bedrohung wahrgenommen (vgl. Kapitel 5.4.4). Trotzdem wird im Moment von einem Ausschluss abgesehen, weil davon ausgegangen wird, dass es zu wenigen konträren Wertvorstellungen kommen wird. Zudem zeigen Erfahrungen, dass transparente und damit fassbare Menschen bessere Wirkung erzielen, selbst bei abweichenden Wertvorstellungen. Je nach Resultat der vorliegenden Untersuchung muss die Diskussion, um mögliche Interpretation selbstverständlich nochmals geführt werden.

B Ein zusammenfassender Gesamtüberblick:

Die nachfolgende Tabelle ermöglicht eine rasche Gesamtübersicht über die für die Auswertung brauchbaren bzw. nicht brauchbaren Datensätze aus der Videoerhebung, inklusive der schriftlichen Erhebung vor Ort. Im weiteren Verlauf der Untersuchungen liegt der Fokus auf den als brauchbar definierten Variablen.

Tab. 6.34: Gesamtübersicht über brauchbare bzw. nicht brauchbare Datensätze aus der Videoerhebung

Variable, Definition und Quelle		Bemerkungen:	Empfehlung:
Verständlichkeit			
Vzeit1	Präsentationszeit total (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_VS01	Anzahl alle Wörter Start (1-10 min.) (Video / Transkription)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_VS07	Anzahl alle Wörter am Schluss (letzte 10 min.) (Video / Transkription)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_VS08_AmstStart (neu)	(Video / Transkription)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_VS09_AmstSchluss (neu)	(Video / Transkription)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_VS010_AmstFragAnt (neu)	(Video / Transkription)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_VS02	Anzahl Fachwörter	uneinheitliche Erfassung, nicht verlässlich	nicht brauchbar
V_VS03	Anzahl Fremdwörter		
V_VS04	Anzahl erklärter Fachwörter		
V_VS05	Anzahl erklärter Fremdwörter (Video)		
V_VS06	Anzahl Versprecher (Video)	gut erfasst, überprüfbar, keine Streuung	nicht brauchbar
Fragen beantworten können			
V_FB01	Anzahl Fragen total (Video)	gut erfasst, überprüfbar, un-schlüssige Interpretation	nicht brauchbar
V_FB02	(V_FB021 bis V_FB027) Einschätzung der Qualität der Antworten in: korrekte, falsche, vage, ausweichende Antwort (Video)	uneinheitliche Erfassung, nicht verlässlich	nicht brauchbar
Einbezug der Eltern			
V_EI01	Begrüßung: Eltern mit Namen angesprochen (Erhebung vor Ort)	gut erfasst, überprüfbar, keine Streuung	nicht brauchbar
V_EI02	Fragerunde: Eltern mit Namen angesprochen (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_EI03	Verabschiedung: Eltern mit Namen angesprochen (Erhebung vor Ort)	nicht erfasst	nicht brauchbar
V_EI04	Anzahl Publikumseinbezug (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_EI05	Art des Publikumseinbezuges (Video)	qualitative Erhebung, fehlende Kategorisierung	nicht brauchbar
V_EI06	Einzelne Eltern werden persönlich um Meinung gefragt (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar

Variable, Definition und Quelle		Bemerkungen:	Empfehlung:
V_EI07	Alle Eltern werden aufgefordert Meinung einzubringen (Video)	unklare Erfassung, nicht verlässlich	nicht brauchbar
V_EI08	Anzahl spontaner Äusserungen und Wortmeldungen der Eltern (Video)	gut erfasst, überprüfbar, un-schlüssige Interpretation	nicht brauchbar
Interaktion			
Variable: Beurteilung der Einladungen zum Elternabend (Gestaltung etc.)		nicht ausgewertet	nicht brauchbar
V_IN011 und V_IN012	Anzahl positiver und negativer Äusserungen zur Schule (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_IN013 und V_IN014	Anzahl positiver und negativer Äusserungen zur Lehrmittel (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_IN015 und V_IN016	Anzahl positiver und negativer Äusserungen zur Infrastruktur (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_IN017 und V_IN018	Anzahl positiver und negativer Äusserungen zur Klasse (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_IN019 und V_IN0110	Anzahl positiver und negativer Äusserungen zur Lehrerschaft (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_IN0111 und V_IN0112	Anzahl positiver und negativer Äusserungen zu anderem (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_IN02	Zeitpunkt erster Lacher (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_IN03	Anzahl Lacher (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_IN04	Verdanken von Beiträgen (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_IN05	Anzahl Wortmeldungen (Video)	gut erfasst, überprüfbar, un-schlüssige Interpretation	nicht brauchbar
V_IN06	Blickkontakt ins Publikum (Video)	gut erfasst, überprüfbar, keine Streuung	nicht brauchbar
V_IN07	Dauer Fragerunde / Vzeit2 Diskussionsteil total (Video)	unklare Erfassung, nicht verlässlich	nicht brauchbar
V_IN08	Handschlag bei Begrüssung (Erhebung vor Ort)	gut erfasst, überprüfbar, keine Streuung	nicht brauchbar
V_IN09	Handschlag bei Verabschiedung (Erhebung vor Ort)	nicht erfasst	nicht brauchbar
Gut zuhören können			
V_GZ01	Zusammenfassen / Verständniskontrolle von Gehörtem (Video)	uneinheitliche Erfassung, nicht verlässlich	nicht brauchbar

Variable, Definition und Quelle	Bemerkungen:	Empfehlung:
V_GZ02 Nachfragen für Verständnis (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar, zusammengeführt in V_GZ08
V_GZ03 Vertiefenden Fragen (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar, zusammengeführt in V_GZ08
V_GZ04 (V_GZ041 bis V_GZ045) Erfassung nonverbaler Signale (Video)	uneinheitliche Erfassung, nicht verlässlich	nicht brauchbar
V_GZ05 Anzahl Unterbrechungen, ins Wort fallen (Video)	unklare Erfassung, nicht verlässlich	nicht brauchbar
V_GZ06 Positive Gefühlslage der Eltern ansprechen (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar, zusammengeführt in V_GZ08
V_GZ07 Negative Gefühlslage der Eltern ansprechen (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar, zusammengeführt in V_GZ08
V_GZ08 Zusammenführen von V_GZ01 bis V_GZ07	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
Sprechtechnik / Rhetorik		
V_ST10 , Anzahl Sprechpausen (Video)	uneinheitliche Erfassung, nicht verlässlich	nicht brauchbar
V_ST11 Länge der Sprechpausen (Video)	uneinheitliche Erfassung, nicht verlässlich	nicht brauchbar
V_ST12 Eröffnung (Video)	Transkription, überprüfbar, verlässlich, noch nicht ausgewertet	nicht brauchbar
V_ST13 Schluss (Video)	Transkription, überprüfbar, verlässlich, noch nicht ausgewertet	nicht brauchbar
V_ST14 Anzahl Beispiele (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_ST15 Anzahl Wortbilder (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_ST16a Anzahl Studien (Video)	unklar erfasst, überprüfbar, in Zusammenführung mit V_ST16b verlässlich	brauchbar, zusammengeführt in V_ST16
V_ST16b Anzahl Fakten (Video)	unklar erfasst, überprüfbar, in Zusammenführung mit V_ST16a, verlässlich	brauchbar, zusammengeführt in V_ST16
V_ST16 Zusammenführen von V_ST16a und V_ST16b (Anzahl Studien und Anzahl Fakten)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_ST17 „Tue Gutes und sprich darüber...“ (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar

Variable, Definition und Quelle		Bemerkungen:	Empfehlung:
Kinesik			
V_KI01	Zeit im Stehen (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich, keine Streuung	nicht brauchbar
V_KI02	Zeit im Sitzen (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich, keine Streuung	nicht brauchbar
Kopfhaltung (Video)		Zusammenführung (vgl. Kapitel 6.1.2.3), verlässlich	brauchbar
Oberkörperhaltung (Video)		Zusammenführung (vgl. Kapitel 6.1.2.3), verlässlich	brauchbar
Unterkörperhaltung (Video)		Zusammenführung (vgl. Kapitel 6.1.2.3), verlässlich	brauchbar
V_KI03_ Beweg	(Positionswechsel und Gewichtsverlagerung)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
Präsentationstechnik			
V_PR01	Sich für den Anlass frisch angezogen (Erhebung vor Ort)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR02	Kleidung bewusst gewählt (Erhebung vor Ort)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR03	Kleidungsstil (Erhebung vor Ort)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR04	Kleidungs geschmack (Erhebung vor Ort)	uneinheitliche Erfassung, nicht verlässlich	nicht brauchbar
V_PR05	Anzahl eingesetzter Medien und Hilfsmittel (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR06	(V_PR061 bis V_PR065), Welche Medien (Beamer, HP, Flipchart, Wandtafel (Whiteboard), Restgruppe (u.a. Bilder, Tonband) (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR07	Anzahl Störungen technischer Art, Handling mit Medien (Video)	uneinheitliche Erfassung, nicht verlässlich	nicht brauchbar
V_PR08	Einsatz von Hilfsmitteln (Video)	uneinheitliche Erfassung, nicht verlässlich	nicht brauchbar
V_PR09	Spezieller Einstieg (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR10	Ablauf am Anfang ersichtlich (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR11	Ablauf permanent ersichtlich (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR12	Lehrperson klärt am Anfang, wann Fragen erwünscht sind (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR13	Zusammenfassung am Schluss (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar

Variable, Definition und Quelle		Bemerkungen:	Empfehlung:
V_PR14	Spezieller Schluss (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR15	Abweichung vom vorgegebenen Zeitrahmen (Video)	nicht erfasst	nicht brauchbar
V_PR16	Sitzordnung (Erhebung vor Ort)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR17	Sitzordnung speziell arrangiert (Erhebung vor Ort)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR18	Sitzplatz frei wählbar (Erhebung vor Ort)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR19	Raum gestaltet	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR20	Namensschild vorhanden	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR21	Essen, Trinken	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR22	Notizzettel vorhanden (neu)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
V_PR23	Format des Notizzettels (neu)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar
Explizit			
V_EX01	Anzahl Wertvorstellungen (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar (mit Vorbehalt)
V_EX02	Beschreibung der Wertvorstellung (Video)	qualitative Erhebung, fehlende Kategorisierung	nicht brauchbar
V_EX03	Anzahl Appelle an bestimmtes Verhalten (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar, zusammengeführt in V_EX07
V_EX04	Beschreibung des eingeforderten Verhaltens (Video)	qualitative Erhebung, fehlende Kategorisierung	nicht brauchbar
V_EX05	Anzahl Aufforderungen an Unterstützung durch Eltern (Video)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar, zusammengeführt in V_EX07
V_EX06	Beschreibung der gewünschten Unterstützung (Video)	qualitative Erhebung, fehlende Kategorisierung	nicht brauchbar
V_EX07	Zusammenführen von V_EX03 und V_EX05 (Anzahl Appelle an bestimmtes Verhalten und Anzahl Aufforderungen an Unterstützung durch Eltern)	gut erfasst, überprüfbar, verlässlich	brauchbar

6.1.2.3 Daten Körpersprache

Abgesehen von der Kopfhaltung kam es immer wieder vor, dass die Anzahl Auszählungen nicht der Anzahl Messungen entsprachen, welche alle 30 Sekunden über 3 mal 10 Minuten (pro 10 Minuten insgesamt 20 Messungen) durchgeführt wurden. Zum einen lag die Ursache in einer Mehrfachzuordnung einzelner Standbilder. Diese Situation führte zu einer nö-

tigen Datenbereinigung nach immer gleichen Schema. Es mussten dabei Entscheidungen hinsichtlich der Wertigkeit getroffen werden. Zum Beispiel: Hüftknick kommt vor Standbreite. Zum anderen waren bei einzelnen Standbildern die Beine (Unterkörper/Stand) im Video nicht sichtbar, was dann keine Wertung zuliess.¹⁰¹

Wenn nicht wie vorgesehen pro Erhebungsphase jeweils 20 Messungen durchgeführt werden konnten, wurden die Wertungen auf die tatsächliche Anzahl Messungen bezogen.¹⁰²





Es kam vor, dass Frage- und Antwortphase identisch mit dem Schluss waren. Hier wurde, mit Hilfe der vorhandenen Transkripte geprüft, ob der Schluss wirklich als Schluss oder eher als Frage und Antwortphase gewertet werden soll. In Kapitel 6.1.2 wird dann begründet, weshalb auf die Dreiteilung *Start*, *Schluss* und *Frage- und Antwortphase* gar verzichtet wird.

Einzelne Daten können für die Auswertung zusammengeführt werden. Aus erhebungstechnischer Sicht hatte eine Splittung in jeweils linke und rechte Variante der Körperhaltung Sinn gemacht. Dadurch wurde eine zügige und exakte Erhebung begünstigt. Für die Auswertung dürfte diese Aufteilung aber keine Rolle spielen.

Folgende Daten werden zusammengeführt:









Kopf:

Tab. 6.35: Zusammengeführte Daten: Kopf

Zusammengeführte Variablen		Neue Variable
KS_Ko_B  	KS_Ko_C  	neu: KS_Ko_BC









Oberkörper:

Tab. 6.36: Zusammengeführte Daten: Oberkörper

Zusammengeführte Variablen		Neue Variable
KS_Ob_J  	KS_Ob_K  	neu: KS_Ob_JK
KS_Ob_M  	KS_Ob_N  	neu: KS_Ob_MN





¹⁰¹ Übersicht über die getroffenen Wertigkeiten der Datenbereinigung und Beschreibungen sind im Anhang E der Arbeit zu finden.





¹⁰² Erhebungsblatt für die Standbilder ist im Anhang C zu finden

Zusammengeführte Variablen		Neue Variable
<p>KS_Ob_O</p>  <p>rechte Hand greift an die Stirne, der andere Arm kann in seiner Haltung unterschiedlich sein</p>	<p>KS_Ob_P</p>  <p>linke Hand greift an die Stirne, der andere Arm kann in seiner Haltung unterschiedlich sein</p>	neu: KS_Ob_OP
<p>KS_Ob_S</p>  <p>Hals, Kette berühren</p>	<p>KS_Ob_T</p> 	neu: KS_Ob_ST
<p>KS_Ob_V</p> 	<p>KS_Ob_W</p> 	neu: KS_Ob_VW
<p>KS_Ob_AC</p> 	<p>KS_Ob_AD</p> 	neu: KS_Ob_ACD

Unterkörper:

Tab. 6.37: Zusammengeführte Daten Unterkörper

Zusammengeführte Variablen		Neue Variable
<p>KS_Un_AI</p> 	<p>KS_Un_AJ</p> 	neu: KS_Un_AIJ
<p>KS_Un_AN</p>  <p>Hüftknick, Gewicht nicht auf beiden Beinen gleichmässig verteilt</p>	<p>KS-Un_AO</p> 	neu: KS_Un_ANO

Zusammengeführte Variablen				Neue Variable
KS_Un_AS  Einhändig Halt suchend	KS_Un_AT  Beidhändig Halt suchend	KS_Un_AU  Ein oder beidhän- dig Halt suchend, Tisch, Stuhl etc. zwischen LP und Zuschauer	KS_Un_AW  sw anlehnend an Pult, Proki etc.	neu: KS_Un_ASTUW

6.1.2.4 Daten Elternfragebögen

Die am Anfang des Fragebogens erhobenen persönlichen Daten hatten u. a. das Ziel, etwas über das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrperson zu erfahren. Hintergrund der Idee ist die Annahme, dass die Qualität dieses Verhältnisses allenfalls die Wahrnehmung der Eltern prägen wird. Zwei Fragen mit entsprechenden Anschlussfragen versuchten diese Voraussetzung zu klären. Sie sind in ihrer Notwendigkeit und Berechtigung wahrscheinlich unbestritten (vgl. Kapitel 5.4.2).

Ich kannte die Lehrperson bereits vor dem Elternabend.

☐1 Nein

☐2 Ja

↳ Nur falls ja:

☐1 Ich habe eher einen positiven Eindruck von der Person.

☐2 Ich habe eher einen negativen Eindruck von der Person.

☐3 Ich habe weder einen positiven noch negativen Eindruck.

Von den 296 Eltern der Posterhebung (Daten Präerhebung vgl. Kapitel 6.2) haben gerade 21 Personen die Lehrperson vor dem ersten Elternabend nicht gekannt. Von den verbleibenden 275 Eltern haben lediglich 4 einen eher negativen Eindruck, 14 Eltern einen weder-noch-Eindruck und 4 nahmen keine Stellung, indem sie kein Feld ankreuzten (missing). Unterstellt man diesen Eltern einen negativen Eindruck, den sie sich nicht zu äussern wagten, kommt man auf 8 Personen. Das sind auf sämtliche Eltern der Post-Erhebung (296) gerade 2.7%. Geht man davon aus, dass ihr eher negativer Eindruck die Wahrnehmung ungünstig beeinflusst, ist die Wahrscheinlichkeit, Elternteile mit dieser ungünstigen Voraussetzung im Publikum zu haben, sehr gering und statistisch nicht von Bedeutsamkeit.

Ich sehe die Lehrperson heute zum ersten Mal.

☐1 Nein

☐2 Ja

↳ Nur falls ja:

☐1 Der Person geht eher ein guter Ruf voraus.

☐2 Der Person geht eher ein negativer Ruf voraus.

☐3 Ich habe weder Positives noch Negatives gehört.

Von 296 Eltern haben nur 21 Eltern die Lehrperson am Elternabend zum ersten Mal gesehen. Nur gerade bei einem Elternteil ging der Lehrperson ein negativer Ruf voraus. 4 Personen äusserten sich mit weder noch. Auch beim vorausseilenden Ruf treffen wir auf zwei mis-

sings, welche wahrscheinlich ähnlich zu werten sind, wie vorgängig beim Eindruck ausgeführt. Die Wahrscheinlichkeit, in der Praxis Eltern im Publikum zu haben, welche die Lehrperson zum ersten Mal sehen und durch den schlechten Ruf in ihrer Wahrnehmung beeinflusst werden können, sind demnach äusserst minim (1.05 %).

Grundsätzlich lässt sich zu diesen beiden Fragen der Erhebung sagen, dass diese für die Wahrnehmung der Eltern wohl durchaus Bedeutung haben können, aber in ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit (Post: negativer Eindruck 2.7 %, negativer Ruf 1.05 %; Prä: negativer Eindruck 3.2 %, negativer Ruf 1.1 %) so minimal ausfallen, dass sie für alle, allenfalls auch kritischen Diskussionen zu den Interventionserfolgen, nicht von Relevanz sein können. Diese minimale Auftretenswahrscheinlichkeit bei beiden Fragestellungen war nicht zu erwarten. Ob dieses Ergebnis für die ganze Schweiz repräsentativ ist, muss offen bleiben.

6.2 Soziodemographische Beschreibung beider Probandengruppen

6.2.1 Lehrpersonen

In diesem Kapitel werden die soziodemographischen Daten in erster Linie beschrieben und zurückhaltend interpretiert. Die Untersuchung startete mit 25 Lehrpersonen in der Präerhebung und reduzierte sich auf 17 Lehrpersonen in der Posterhebung. Insgesamt waren es also 17 Lehrpersonen, die bei beiden Erhebungen mitgemacht haben, so dass Vergleiche prä/post überhaupt möglich wurden.

A Lehrpersonen in der Präerhebung

Geschlecht Lehrpersonen

Von den 25 Lehrpersonen sind 9 Männer (36 %) und 16 Frauen (64 %). Der männliche Anteil der Probanden ist weit höher als der schweizerische Durchschnitt der Primarlehrer, welcher im Schuljahr 2006/07 bei 20.9 % lag (Bundesamt für Statistik, 2016).

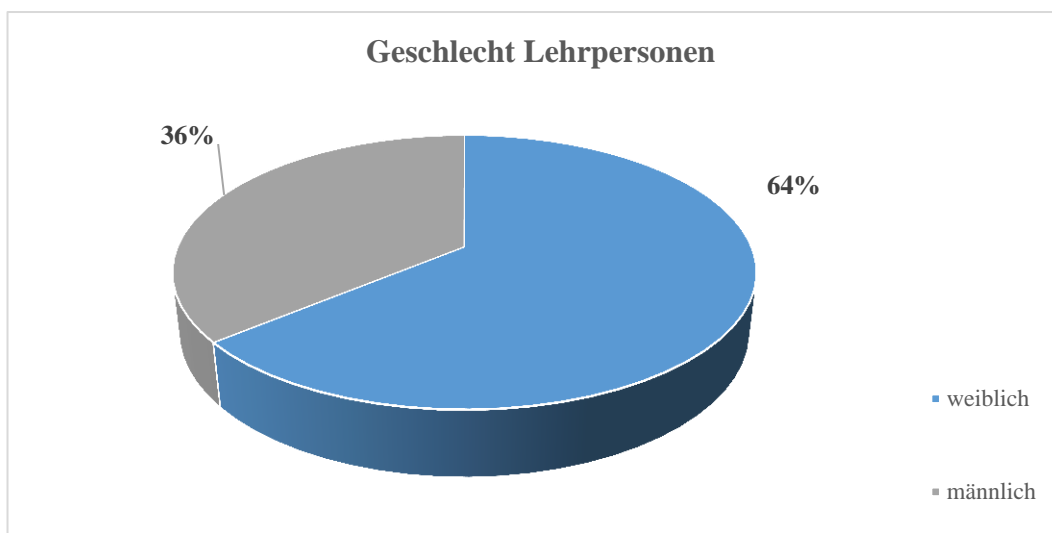


Abb. 6.1: Geschlecht Lehrpersonen (Präerhebung)

Der relativ hohe Anteil von männlichen Lehrpersonen – verglichen mit der tatsächlichen Anzahl männlicher Lehrpersonen im Feld – kann möglicherweise mit der Thematik selbst zu tun haben. Sich gut darstellen können, einen gewinnenden Auftritt haben, andere für sich und seine Ideen begeistern, stösst bei vielen Männern auf grundsätzliches Interesse. Viel-

leicht sind gar archaische Anlagen dafür verantwortlich. Der Umkehrschluss, dass sich Frauen nicht für ihre Wirkung interessieren, ist selbstverständlich nicht zulässig.

Alter Lehrpersonen

Das Alter der teilnehmenden Lehrpersonen schwankt zwischen 24 und 55 Jahren, mit einem Mittelwert von 41.08 Jahren und einer Standardabweichung von 9.86 Jahren. Die Standardabweichung zeigt, dass die Mehrheit der Teilnehmer sich zwischen dem 30. und 50. Lebensalter bewegt. Lehrpersonen in diesem Altersspektrum bringen doch schon einige Erfahrungen mit und erkennen einen Optimierungsbedarf. Umgekehrt lohnt sich eine Investition in die persönliche Weiterbildung, da noch einige Berufsjahre anstehen. Die Anlage der Intervention verlangt auch eine gewisse Stabilität und Bereitschaft, sich u. a. dem blinden Fleck¹⁰³ zu stellen. Es bestätigt sich auch bei den anderen Eingangsparametern (Unterrichtsjahre und Anzahl durchgeführter Elternabende), dass es vor allem erfahrene Lehrpersonen sind, die sich für die Weiterbildung angemeldet haben.

Unterrichtsjahre

Die Unterrichtsjahre der teilnehmenden Lehrpersonen schwanken zwischen 1 und 33 Jahren, mit einem Mittelwert von 14.97 Jahren und einer Standardabweichung von 9.66 Jahren. Der Median liegt bei 16.5 Jahren. Dies bedeutet, dass 50 % der Lehrpersonen zum Zeitpunkt der ersten Erhebung 16.5 oder weniger bzw. 50 % der Probanden 16.5 oder mehr Jahre unterrichtet hatten.

Anzahl durchgeführter Elternabende

Für keine der Lehrpersonen war es der erste Elternabend. Der Median liegt bei mehr als 10 Elternabenden.

Tab. 6.38: Anzahl durchgeführter Elternabende (Präerhebung)

Anzahl Elternabende	Häufigkeit	Prozent
keinen	0	0%
1–3	2	8.3%
4–10	9	37.5%
mehr als 10	13	54.2%
Gesamt	24	100%
Fehlend	1	4.0%
Gesamt	25	100%

¹⁰³ Das Johari-Fenster ist ein Fenster bewusster und unbewusster Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale zwischen einem Selbst und anderen oder einer Gruppe. Entwickelt wurde es 1955 von den amerikanischen Sozialpsychologen Joseph Luft und Harry Ingham. Die Vornamen der beiden wurden für die Namensgebung herangezogen. Mit Hilfe des Johari-Fensters wird vor allem der sogenannte „blinde Fleck“ im Selbstbild eines Menschen illustriert. Johari-Fenster: <http://sgipt.org/gipt/diffpsy/ich/sb.htm> (Zugriff: 22.05. 2015).

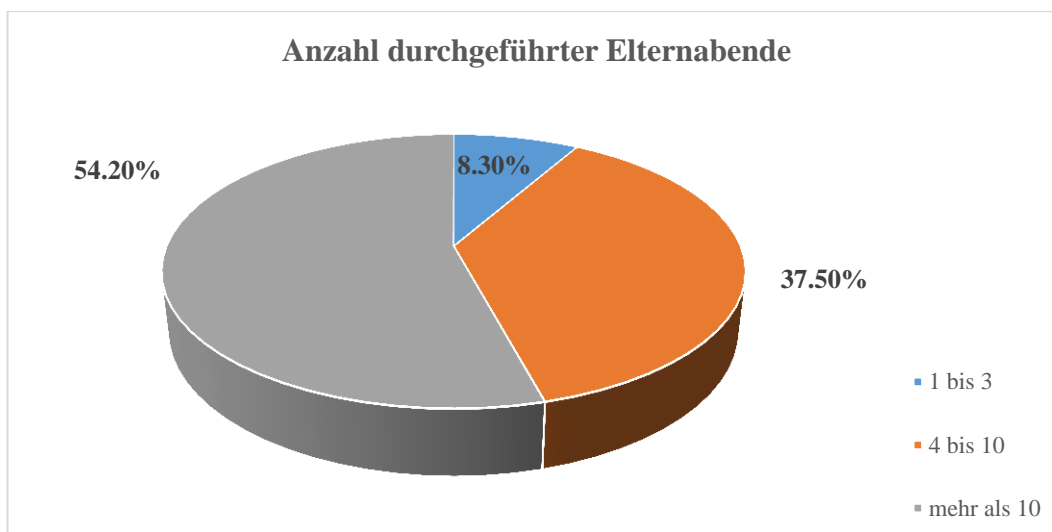


Abb. 6.2: Anzahl durchgeführter Elternabende (Präerhebung)

Ich führe Elternabende gerne durch

Nur eine der Lehrpersonen führt den Elternabend nicht gerne durch. 8 Probanden eher nicht gerne. 10 Lehrpersonen beantworten die Frage mit eher ja. 5 von ihnen führen den Elternabend sehr gerne durch.

Tab. 6.39: Ich führe Elternabende gerne durch (Präerhebung)

	Häufigkeit	Prozent
Nein, überhaupt nicht	1	4.2 %
Eher nicht	8	33.3 %
Eher ja	10	41.7 %
Ja, sehr gerne	5	20.8 %
Gesamt	24	100 %
Fehlend	1	4.0 %
Gesamt	25	100 %

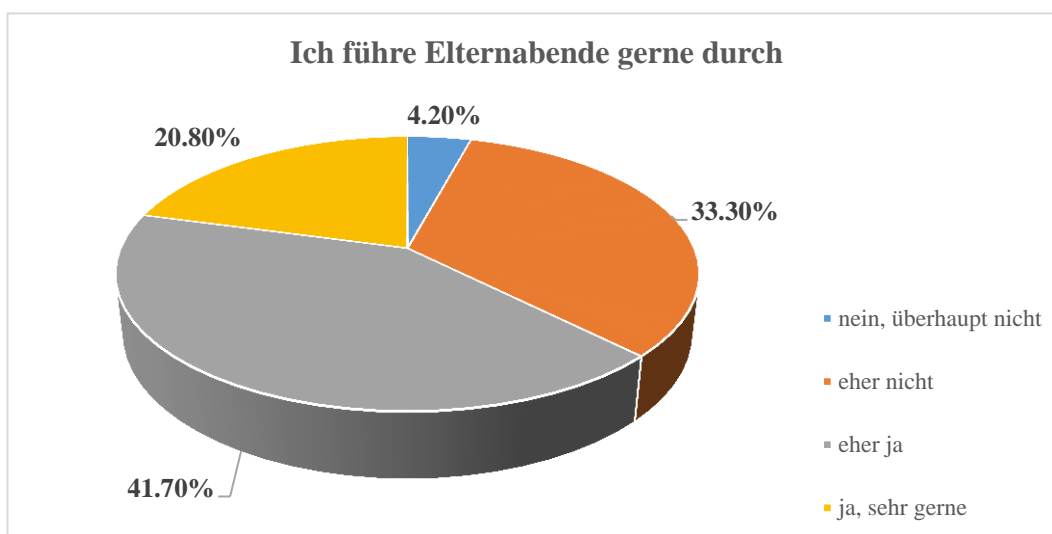


Abb. 6.3: Ich führe Elternabende gerne durch (Präerhebung)

In diesem Kreisdiagramm wird – zumindest tendenziell – ein wahrscheinlich allgemeines und längst bekanntes Phänomen in der Weiterbildung ersichtlich. Unter der Voraussetzung, dass eine Weiterbildung selbstbestimmt und freiwillig besucht werden darf, kann es vorkommen, dass sich oft Personen anmelden, die schon ein gutes Niveau aufweisen, aber noch besser werden möchten. Eher die Ausnahme sind Personen, die sich im Themenfeld der Schulung wirklich schwach fühlen. Dieses Verhalten lässt sich vermutlich auf eine gewisse Konfrontationsangst zurückführen. Die Vorstellung sich in der Situation der Weiterbildung als schwach zu präsentieren, nimmt doch vielen die Lust, in ihre wirklichen Defizite zu investieren, insbesondere dann, wenn von Videoaufnahmen die Rede ist.

Geographische Lage der Schule

Insgesamt 25 Lehrpersonen haben sich bereit erklärt, an der Interventionsstudie teilzunehmen (vgl. Kapitel 5.3.7). Davon unterrichten 13 in ländlichen Schulen (52 %), 3 in stadtnahen Schulen (12 %) (Agglomeration) und 9 in der Stadt (36 %). Von diesen 25 Lehrpersonen sind 9 Männer (36 %) und 16 Frauen (64 %).

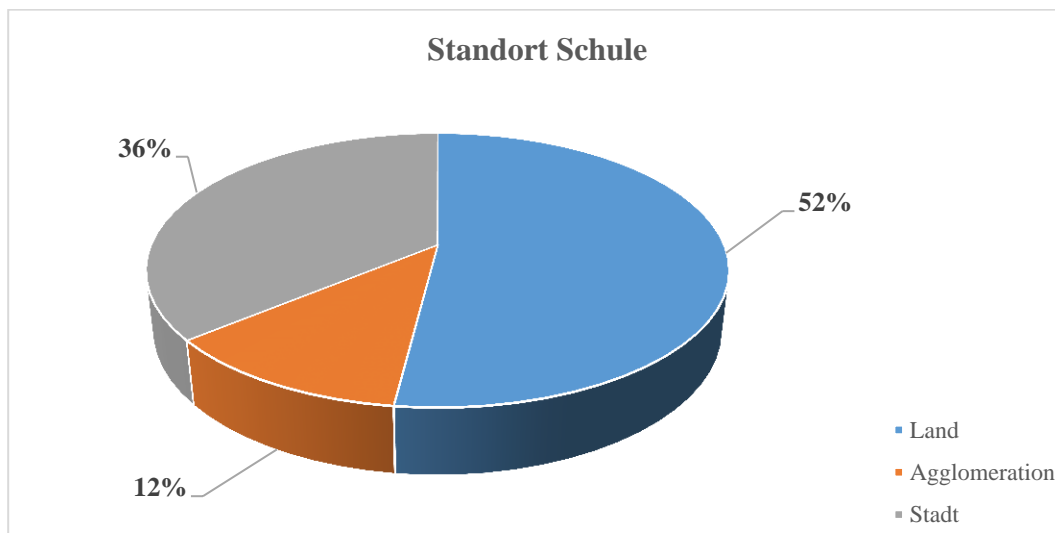


Abb. 6.4: Standort der Schule (Präerhebung)

Die Sichtung der Schulstatistik im Kanton Schaffhausen zeigt, dass die prozentuale Verteilung der Schulstandorte (Land, Agglomeration und Stadt) in der Probandengruppe ziemlich genau der realen Verteilung im Kanton entspricht,¹⁰⁴ was bedeutet dass unsere Stichprobe hinsichtlich dieses Merkmals repräsentativ ist (vgl. Kapitel 5.3.7).

B Lehrpersonen in der Posterhebung

Bemerkungen und Hinweise welche schon bei der Präerhebung angesprochen wurden und auch für die Posterhebung gelten, werden nicht wiederholt.

8 von den anfänglich 25 Lehrpersonen sind vorzeitig aus der Interventionsstudie ausgeschieden. Die Gründe dafür waren unterschiedlichster Art: Schwangerschaft, Timeoutphasen aufgrund von Belastungen/Krankheit, Berufswechsel etc. Grundsätzlich sind alle Lehrpersonen bei der Posterhebung ein Jahr älter als bei der Präerhebung.

¹⁰⁴ <http://www.sh.ch/Schulstatistik.428.0.html>, (Zugriff: 01.06.2016)

Geschlecht Lehrpersonen

Von den 17 Lehrpersonen sind 7 Männer (41 %) und 10 Frauen (59 %).

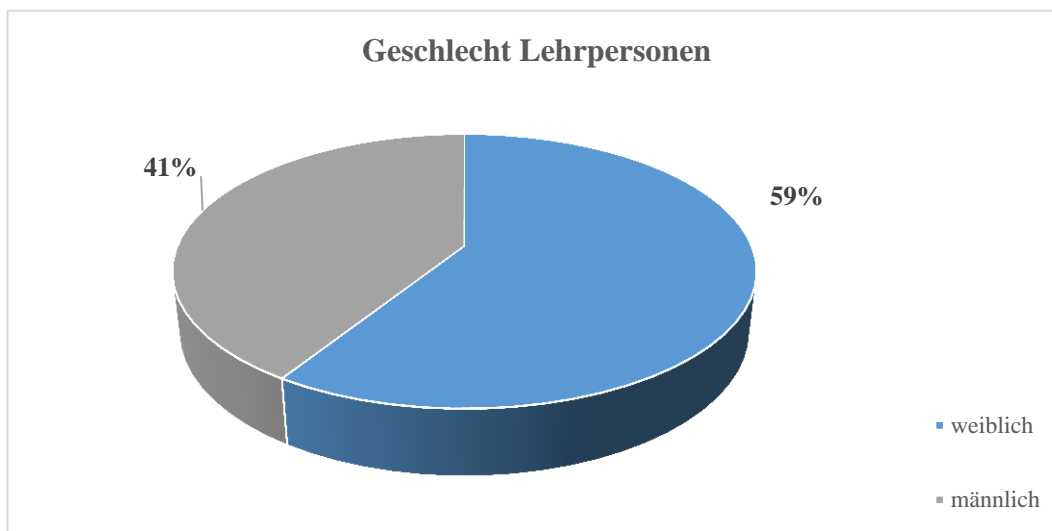


Abb. 6.5: Geschlecht Lehrpersonen (Posterhebung)

Alter Lehrpersonen

Das Alter der Lehrpersonen in der Posterhebung schwankt zwischen 25 und 56 Jahren, mit einem Mittelwert von 41.71 Jahren und einer Standardabweichung von 10.45 Jahren. Der Median liegt bei 41 Jahren. Dies bedeutet, dass 50 % der Lehrpersonen zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung ein Alter von 41 oder weniger bzw. 50 % der Probanden ein Alter von 41 oder mehr Jahren hatten.

Unterrichtsjahre

Die Unterrichtsjahre der teilnehmenden Lehrpersonen schwankt zwischen 2 und 34 Jahren, mit einem Mittelwert von 14.06 Jahren und einer Standardabweichung von 9.35 Jahren. Der Median liegt bei 14 Jahren. Dies bedeutet, dass 50 % der Lehrpersonen zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung 14 oder weniger bzw. 50 % der Probanden 14 oder mehr Jahre unterrichtet hatten.

Anzahl durchgeführter Elternabende

Der Median liegt wie bereits bei der Präerhebung bei mehr als 10 Elternabenden.

Tab. 6.40: Anzahl durchgeführter Elternabende (Posterhebung)

Anzahl Elternabende	Häufigkeit	Prozent
keinen	0	0%
1–3	1	5.9%
4–10	6	35.3%
mehr als 10	10	58.8%
Gesamt	17	100%

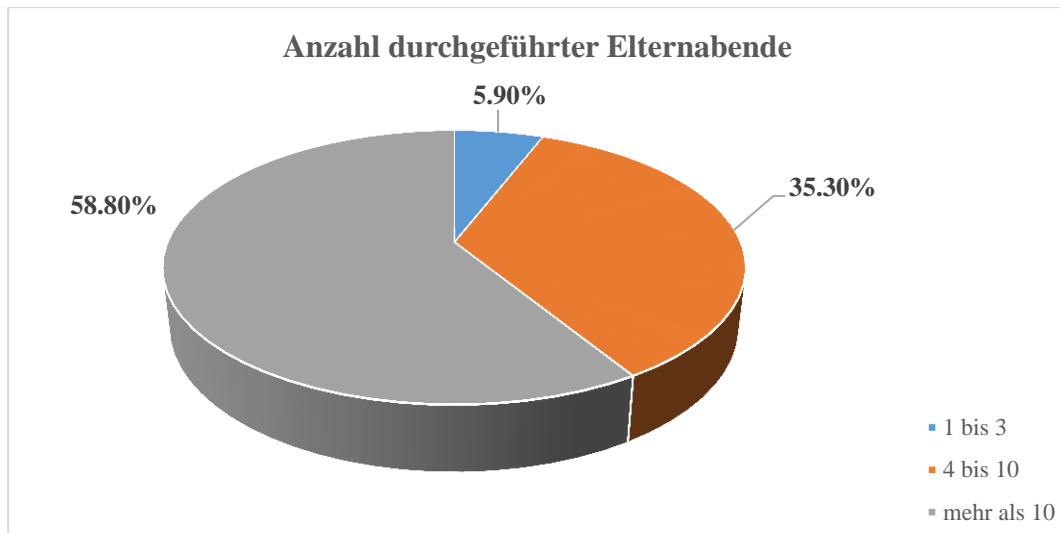


Abb. 6.6: Anzahl durchgeführter Elternabende (Posterhebung)

Ich führe Elternabende gerne durch

Nur eine der 17 Lehrpersonen führt den Elternabend nicht gerne durch. Sechs Betroffene eher nicht gerne. Sieben Lehrpersonen beantworten die Frage mit eher ja. Zwei von ihnen führen den Elternabend sehr gerne durch.

Tab. 6.41: Ich führe Elternabende gerne durch (Posterhebung)

	Häufigkeit	Prozent
Nein, überhaupt nicht	1	5.9%
Eher nicht	6	35.3%
Eher ja	7	41.2%
Ja, sehr gerne	2	11.8%
Fehlend	1	5.9%
Gesamt	17	100%

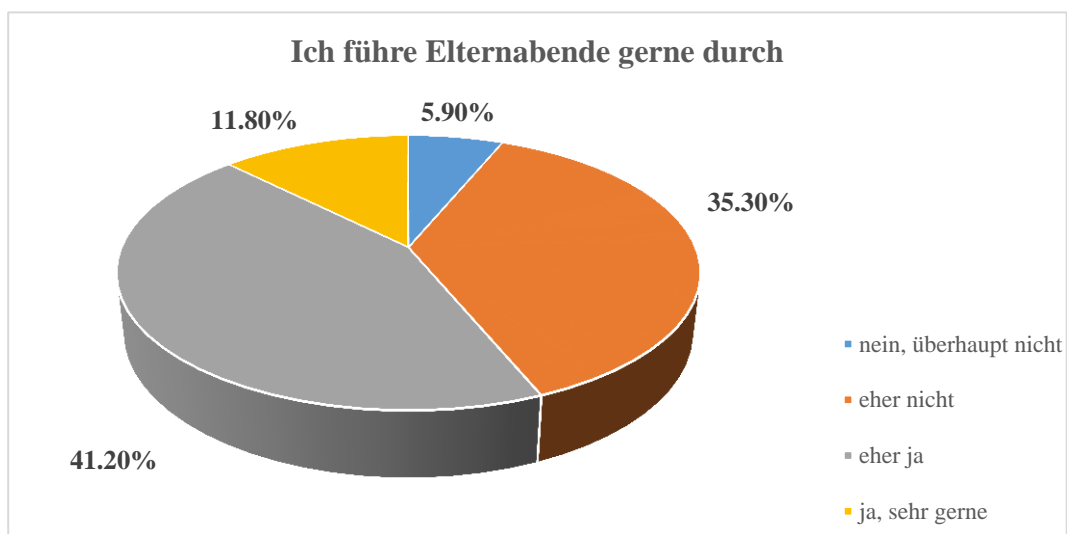


Abb. 6.7: Ich führe Elternabende gerne durch

Geographische Lage der Schule

Von den 17 verbleibenden Lehrpersonen unterrichten 9 in ländlichen Schulen (53 %), 2 in stadtnahen Schulen (Agglomeration) (12 %), und 6 in der Stadt (35 %).

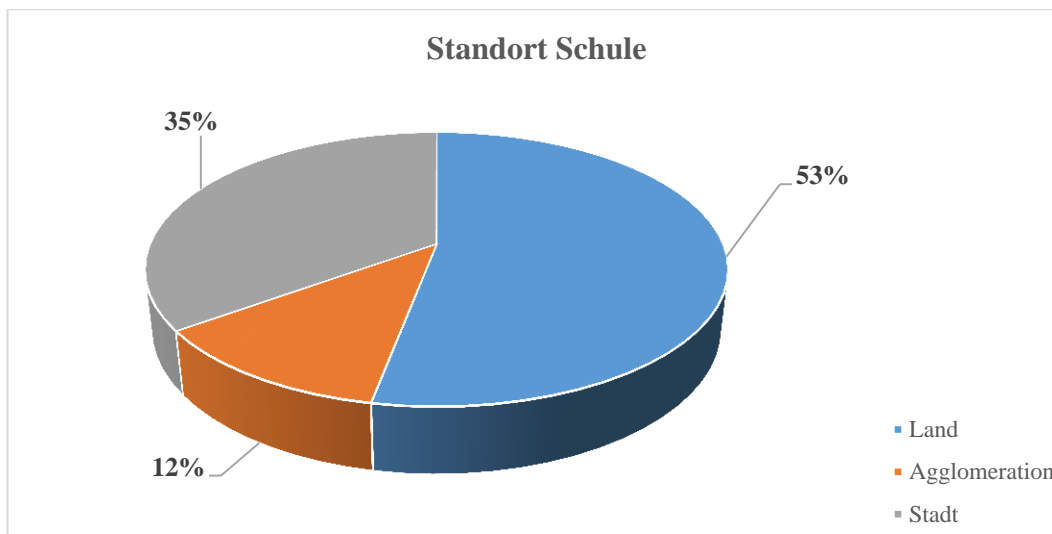


Abb. 6.8: Standort Schule (Posterhebung)

C Gegenüberstellung der soziodemographischen Angaben der Lehrpersonen in der Prä- bzw. Posterhebung

Im Unterschied zu den Eltern ist die Postgruppe der Lehrperson insofern unverändert, dass keine neuen Lehrpersonen dazu gestossen sind. Die einzige Veränderung besteht darin, dass einige Lehrpersonen für die Posterhebung nicht mehr zur Verfügung standen (Rückgang von 25 auf 17 Lehrpersonen) und die verbleibenden Lehrpersonen alle ein Jahr älter geworden sind. Diese Tatsache schlägt sich logischerweise auch in der Anzahl Unterrichtsjahre und der Anzahl durchgeführter Elternabende nieder. Trotz diesen veränderten Rahmenbedingungen haben sich die soziodemographischen Daten in ihren Ausprägungen nur minim verändert. Der direkte Vergleich im Anschluss zeigt dies deutlich.

Geschlecht

Bei der Posterhebung war der Anteil der männlichen Probanden um 5 % höher als bei der Präerhebung.

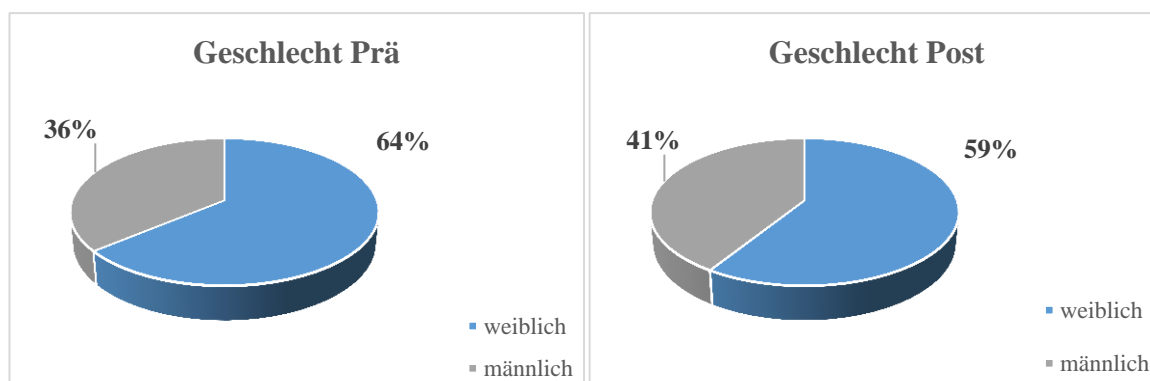


Abb. 6.9: Gegenüberstellung: Geschlecht Lehrpersonen (Prä-/ Posterhebung)

Tab. 6.42: Gegenüberstellung: Geschlecht Lehrpersonen (Prä-/ Posterhebung)

Geschlecht	Prä	Post	Abweichung
weiblich	16 (64%)	10 (59%)	- 5 %
männlich	9 (36%)	7 (41%)	+ 5 %

Alter

Die Altersstruktur hat sich durch die Reduktion um 8 Probanden von der Prä- zur Postgruppe lediglich marginal verändert. Man kann also von einer praktisch identischen Altersstruktur ausgehen.

Tab. 6.43: Gegenüberstellung: Alter Lehrpersonen (Prä-/Posterhebung)

	Alter Prä	Alter Post	Abweichung
Mittelwert	41.08	41.71	0.63
Median	42.50	41.00	1.5
Standardabweichung	9.86	10.45	0.59
Minimum	24	25	1
Maximum	55	56	1

Unterrichtsjahre

Im direkten Vergleich fallen die Mittelwerte und der Median der beiden Lehrergruppen auf. Der Mittelwert ist um knapp ein Jahr tiefer und der Median um 2.5 Jahre.

Tab. 6.44: Gegenüberstellung: Unterrichtsjahre (Prä-/ Posterhebung)

	Unterrichtsjahre Prä	Unterrichtsjahre Post	Abweichung
Mittelwert	14.97	14.06	0.91
Median	16.5	14	2.5
Standardabweichung	9.66	9.35	0.31
Minimum	1	2	1
Maximum	33	34	1

Anzahl durchgeführter Elternabende

Die prozentualen Abweichungen liegen allesamt unter 5 %. Der Median beider Erhebungen liegt bei mehr als 10 Elternabenden. Insofern sind auch diese Kennzahlen im Vergleich relativ stabil.

Tab. 6.45: Gegenüberstellung: Anzahl durchgeführter Elternabende (Prä-/ Posterhebung)

	Prä-Erhebung	Post-Erhebung	Abweichung
keinen	0% (0)	0% (0)	0%
1–3	8.3% (2)	5.9% (1)	2.4%
4–10	37.5% (9)	35.3% (6)	2.2%
mehr als 10	54.2% (13)	58.8% (10)	4.6%
Gesamt	100% (24)	100% (17)	0%

Ich führe Elternabende gerne durch

Es bleibt sowohl bei der Prä- wie Posterhebung bei einer Person, welche den Elternabend überhaupt nicht gerne durchführt. Die einzige auffällig Veränderung stellt sich bei „Ja, sehr gerne“ ein. Hier reduziert sich die Prozentzahl um 9%. Die Intervention mit Schulung und Coaching war intensiv und verlangte von den Lehrpersonen einiges ab. Sich den eigenen Videoaufnahmen zu stellen, mögliche Inkongruenzen bezüglich Innen- und Aussen-sicht anzunehmen, forderte die Lehrpersonen stark. Die Erwartungen an sich selbst waren beim zweiten Elternabend bestimmt höher. Dies könnte ein plausibler Grund für eine etwas reservierte Selbsteinschätzung sein. Wie weit nun die Veränderung allenfalls durch einen Stimmungswandel der noch verbleibenden Lehrpersonen oder einfach mit dem Ausscheiden der 8 Lehrpersonen zu tun hatte, lässt sich nicht nachweisen.

Bei den anderen Einschätzungen „eher nein“ und „eher ja“ sind die Veränderungen minim, nämlich bei „eher nein“ von 33.3 auf 35.3 und bei „eher ja“ von 41.7 auf 41.2 Prozent.

Tab. 6.46: Gegenüberstellung: Ich führe Elternabende gerne durch (Prä- / Posterhebung)

	Präerhebung	Posterhebung	Abweichung
Nein, überhaupt nicht	4.2 % (1)	5.9 % (1)	1.7 %
Eher nein	33.3 % (8)	35.3 % (6)	2 %
Eher ja	41.7 % (10)	41.2 % (7)	0.5 %
Ja, sehr gerne	20.8 % (5)	11.8 % (2)	9 %
Gesamt	100 % (24)	100 % (16)	0 %
Fehlend	4.0 % (1)	5.9 % (1)	1.9 %
Gesamt	100 % (25)	100 % (17)	0 %

Geographische Lage der Schule

Was der Standort der Schule betrifft, hat sich die Voraussetzung einzig im Bereich Stadt/Land um einen Prozentpunkt Richtung Land verändert.

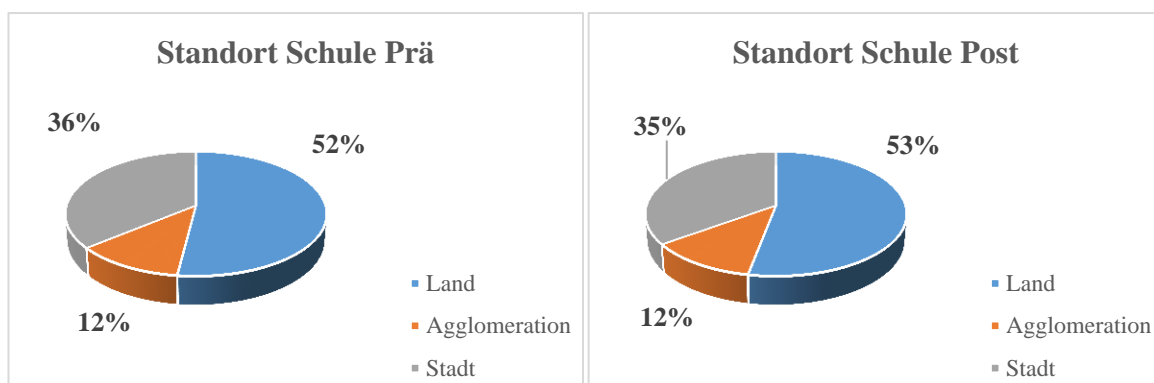


Abb. 6.10: Gegenüberstellung: Geographische Lage ihrer Schule (Prä- / Posterhebung)

Zusammenfassend:

Obwohl sich die Probandengruppe von 25 Lehrpersonen (Prätest) auf 17 (Posttest) reduzierte, hat sich hinsichtlich der soziodemographischen Ausprägung der Gruppe als Ganzes kaum etwas verändert. Auf 24 Vergleichswerte gab es nur gerade bei einem Wert eine Abweichung von mi-

nus 9%. Dies betraf die Selbsteinschätzung „Ja, ich führe Elternabende sehr gerne durch“. Die Zunahme des Männeranteils bei der Posterhebung beträgt 5%. Bei den restlichen 22 verglichenen Werten blieben die Abweichungen unter 5%. Diese fast gleichbleibende Homogenität war aufgrund des Ausscheidens von 8 Lehrpersonen nicht zwingend zu erwarten.

6.2.2 Eltern

In diesem Kapitel werden die soziodemographischen Daten der beiden Elterngruppen (Prä/Post) einzeln beschrieben und interpretiert. Interpretationen in der Präerhebung gelten mehrheitlich auch für die Posterhebung und werden nicht wiederholt. Im Anschluss werden die beiden Gruppen auf auffällige Unterschiede untersucht.

A Eltern in der Prä-Erhebung

Geschlecht Eltern

Von den 540 ausgewerteten Elternfragebögen sind 335 (62%) von Frauen und 204 (38%) von Männern ausgefüllt worden. Bei einem Fragebogen war das Geschlecht nicht erkenntlich.

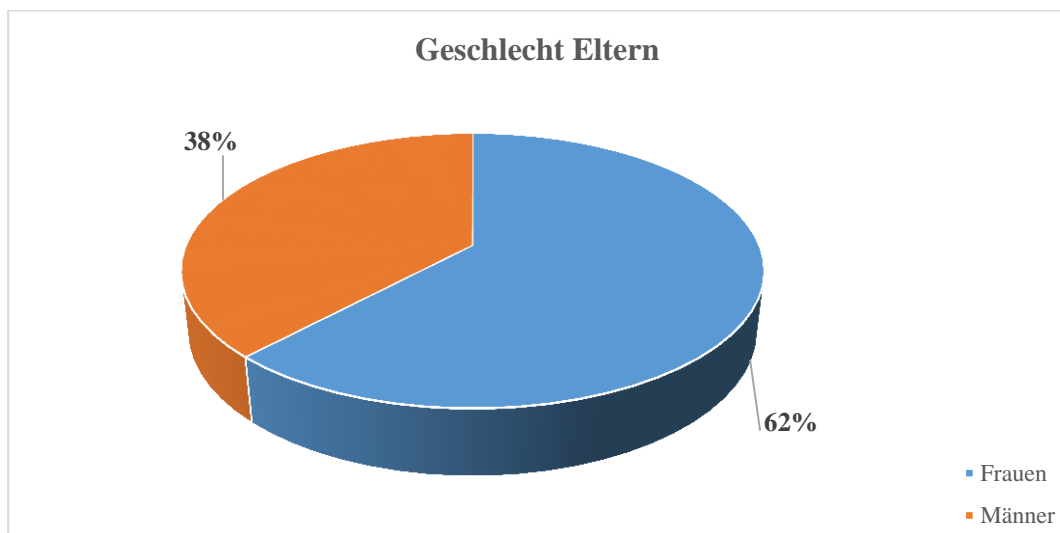


Abb. 6.11: Geschlecht Eltern (Präerhebung)

Der Frauenanteil bei den Eltern ist mit 62 % doch deutlich höher als derjenige der Männer. Dieses Verhältnis deckt sich mit den Erfahrungen anderer Lehrpersonen und meiner eigenen. Es mögen verschiedene Gründe dafür verantwortlich sein. Es macht den Anschein, als werden Erziehungs- und damit auch Bildungs- und Schulfragen immer noch dem Aufgabenbereich der Mütter zugeordnet. Väter sind abends aus beruflichen Gründen oder durch Tätigkeiten in Politik und Vereinen weniger abkömmlich. Nicht zuletzt sind Väter aus dem sozialen System der Familie durch Scheidungen oder Trennungen ausgetreten. Die Zahl der alleinerziehenden Mütter betrug im Jahr 2007 38 %, diejenige der alleinerziehenden Väter 25 %.¹⁰⁵

Alter Eltern

Das Alter der Eltern schwankt zwischen 24 und 67 Jahren mit einem Mittelwert von 40.61 und einer Standardabweichung von 5.33. Der Median liegt exakt bei 40 Jahren. Eine Aus-

¹⁰⁵ Bundesamt für Statistik: Anzahl alleinerziehender Mütter und Väter 2007, <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/347249/master> (Zugriff: 09.03.2017)

nahme bildet ein 14-jähriger Teilnehmer. Er ist als Bruder stellvertretend für die Eltern anwesend, die über mangelnde Sprachkompetenz verfügen.

Beruf/ Ausbildung Eltern

In Kapitel 5.4.2.1 wird die Kategorienbildung näher ausgeführt und begründet. Bei den 76 (14%) fehlenden Angaben handelt es sich um effektiv fehlende oder Angaben wie „Hausfrau“ oder „selbstständig“, welche sich nicht verlässlich einer Kategorie zuordnen liessen.

Tab. 6.47: Beruf / Ausbildung Eltern (Präerhebung)

Ausbildung	Häufigkeit	Prozent
Obligatorische Schulzeit (1.–9. Klasse)	19	4.1 %
Handwerkliche Berufslehre	253	54.5 %
Kaufmännische Berufslehre	65	14.0 %
Höhere Berufsausbildung	12	2.6 %
Lehrer (alle im Lehrbereich tätigen Personen)	60	12.9 %
Fachhochschule	38	8.2 %
Universität / ETH	17	3.7 %
Gesamt	464	100 %
Fehlend	76	14.1 %
Gesamt	540	100 %

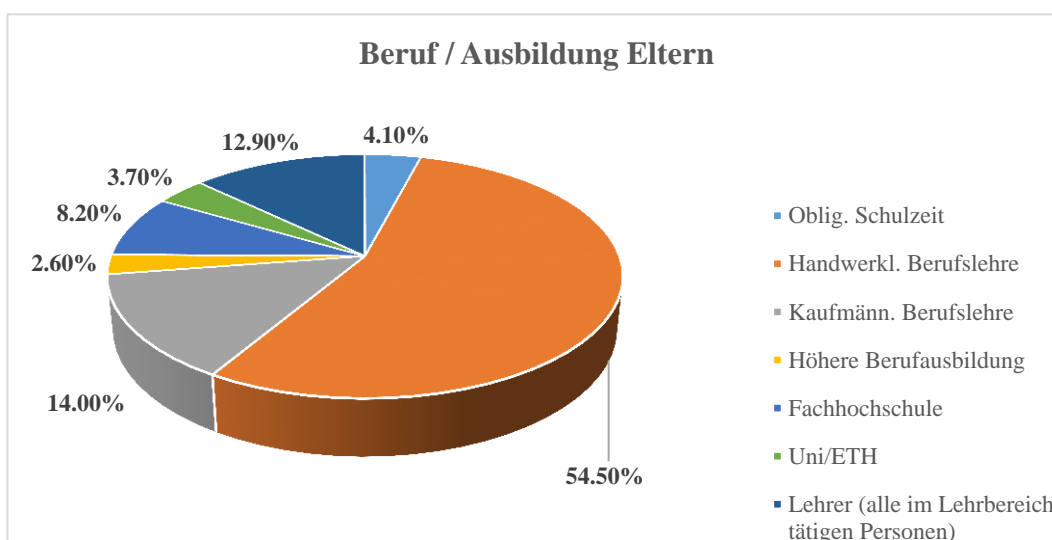


Abb. 6.12: Beruf / Ausbildung Eltern (Präerhebung)

Die Hälfte der Elternschaft (54.50%) geht einem handwerklichen Beruf nach und bildet damit die mit Abstand grösste Berufsgruppe. Die zweitgrösste, aber schon deutlich kleinere Gruppe umfasst den kaufmännischen Beruf mit 14%. Fasst man Höhere Berufsausbildung, Fachhochschule und Universität/ETH zusammen, resultieren 14.5%. Alle im Lehrbereich tätigen Personen machen 12.9% aus.

Definierter Kommunikationswert

Die Eltern werden nach ihrer kommunikativen Kompetenz (vgl. Kapitel 5.4.2.1) eingeschätzt. Es wird erwartet, dass das Mass der Ausprägung einen Einfluss auf die Wahrnehmung des Elternabends haben wird. Der Wert 1 entspricht der schwächsten Kommunikationskompetenz. Die 128 Fehlenden setzten sich aus Hausfrauen und Personen mit pädagogischen Berufen zusammen, welche wegen möglicher Befangenheit nicht berücksichtigt wurden.

Tab. 6.48: Übersicht definierter Kommunikationswert Eltern (Präerhebung)

Ausprägung	Häufigkeit	Prozent
1 (eher tiefe Kommunikationskompetenz)	143	34.7%
2 (durchschnittliche Kommunikationskompetenz)	157	38.1%
3 (hohe Kommunikationskompetenz)	92	22.3%
4 (sehr hohe Kommunikationskompetenz)	20	4.9%
Gesamt	412	100%
Fehlend	128	23.7%
Gesamt	540	100%

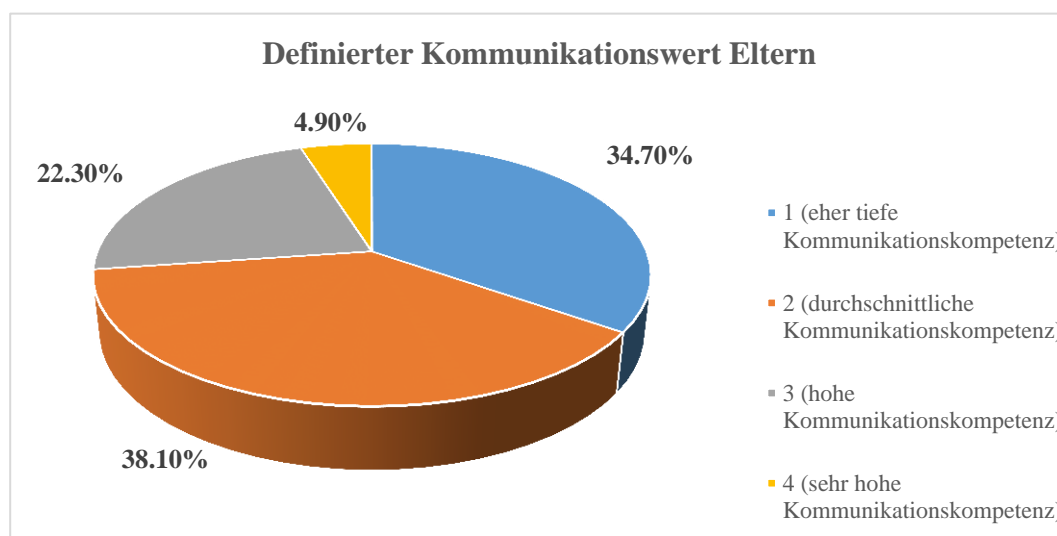


Abb. 6.13: Übersicht definierter Kommunikationswert Eltern (Präerhebung)

Nur wenig mehr als einem Viertel der Eltern (27.20%) wird eine hohe bis sehr hohe Kommunikationskompetenz attestiert. 38.10% der Eltern werden durchschnittliche Kommunikationskompetenzen zugeschrieben. Mit 34.70% wird einem relativ hohen Anteil der Eltern eine eher bescheidene Kommunikationskompetenz beschieden.

Ich habe schon an Elternabenden teilgenommen – auch von anderen Lehrpersonen

Über 70% der Eltern haben schon mehr als drei Elternabende besucht. Lediglich für 33 Eltern war es der erste Elternabend. Es gilt zu prüfen, ob die Anzahl besuchter Elternabende einen Einfluss auf die Wahrnehmung bzw. deren Konstruktion und damit auf die Einschätzung des Elternabends hat.

Tab. 6.49: Übersicht Anzahl besuchter Elternabende (Präerhebung)

Anzahl Elternabende	Häufigkeit	Prozent
1 (erster Elternabend)	33	6.2%
2 (2–3-mal an Elternabenden teilgenommen)	124	23.1%
3 (mehr als 3-mal an Elternabenden teilgenommen)	379	70.7%
Gesamt	536	100%
Fehlend	4	0.7%
Gesamt	540	100%

Bei insgesamt 93.8% der Eltern werden die Lehrpersonen Vergleiche mit Berufskolleginnen und Berufskollegen standhalten müssen.

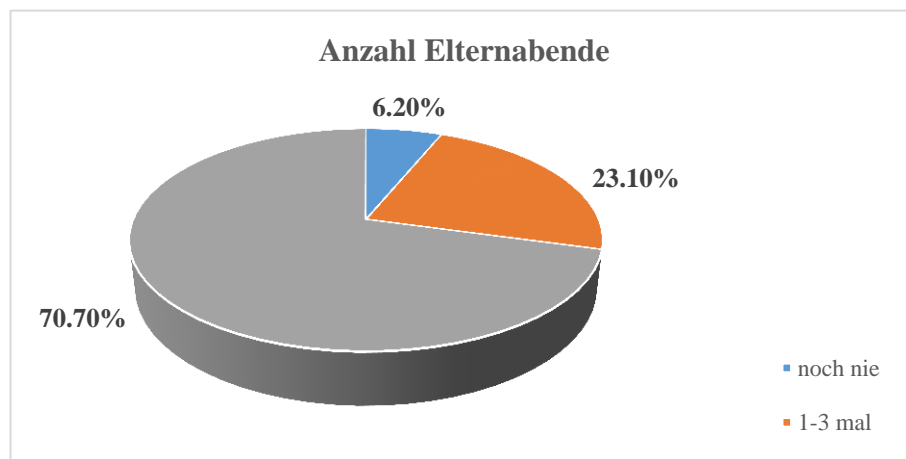


Abb. 6.14: Übersicht Anzahl besuchter Elternabende (Präerhebung)

Ich kannte die Lehrperson bereits vor dem Elternabend (Eindruck der Lehrperson)

420 von 540 Eltern haben die Lehrperson bereits vor dem Elternabend gekannt. Davon haben 370 einen positiven Eindruck von dieser und lediglich 10 Eltern einen negativen Eindruck. 33 Personen kreuzten „weder noch“ an. 7 Eltern entschlossen sich, keine Wertung bezüglich Eindruck abzugeben.

Tab. 6.50: Übersicht über den Eindruck der Eltern von der Lehrperson (Präerhebung)

Eindruck von der Lehrperson	Häufigkeit	Prozent
Positiver Eindruck (1)	370	88.1%
Negativer Eindruck (2)	10	2.4%
weder noch (3)	33	7.9%
Missing (9)	7	1.6%
Gesamt	420	100%
Kannten LP nicht vor dem ersten Elternabend	120	22%
Gesamt	540	100%

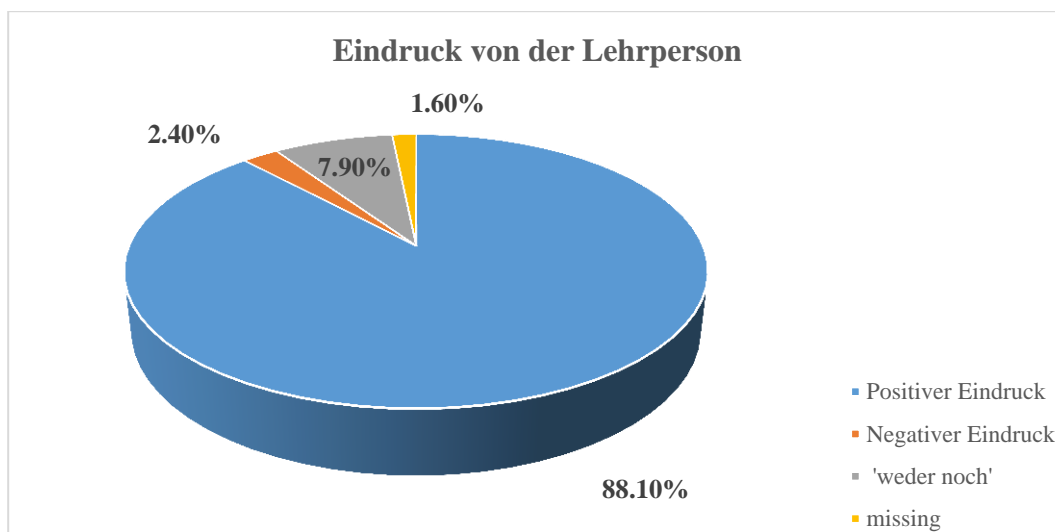


Abb. 6.15: Übersicht über den Eindruck der Eltern von der Lehrperson (Präerhebung)

Wenn man diese Werte betrachtet, kann festgestellt werden, dass nahezu 90 % der Eltern von den Lehrpersonen einen positiven Eindruck hatten. Lediglich 10 Eltern bringen ihr negatives Bild zum Ausdruck (2.4 %). Spannend ist, wie die sieben fehlenden Rückmeldungen zu gewichten sind. Sind dies Eltern mit negativen Eindrücken, welche sich – trotz Anonymität - nicht haben äussern wollen? Diese Vermutung birgt zumindest eine gewisse Plausibilität, da sich in der Regel niemand scheut, positive Rückmeldungen zu attestieren. Der Gesamtwert der negativen Eindrücke würde sich dann auf 4 % erhöhen, was immer noch einem kleinen Anteil entspricht.

Ich sehe die Lehrperson heute zum ersten Mal (Vorausgehender Ruf)

Nur gerade 66 von 540 Eltern sehen die Lehrperson am Elternabend zum ersten Mal. Bei 39 Eltern geht der Lehrperson ein positiver Ruf voraus. Bei niemandem der Eltern scheint der Lehrperson ein negativer Ruf vorauszugehen. 21 Eltern äusserten sich mit „weder noch“. 6 Eltern äussern sich nicht zum vorausgehenden Ruf.

Tab. 6.51: Übersicht über den vorausgehenden Ruf der Lehrperson (Präerhebung)

Vorausgehender Ruf der Lehrperson	Häufigkeit	Prozent
Positiver Ruf (1)	39	59.1 %
Negativer Ruf (2)	0	0 %
„weder noch“ (3)	21	31.8 %
Missing (9)	6	9.1 %
Gesamt	66	100 %
Sahen LP nicht zum ersten Mal	474	87.8 %
Gesamt	540	100 %

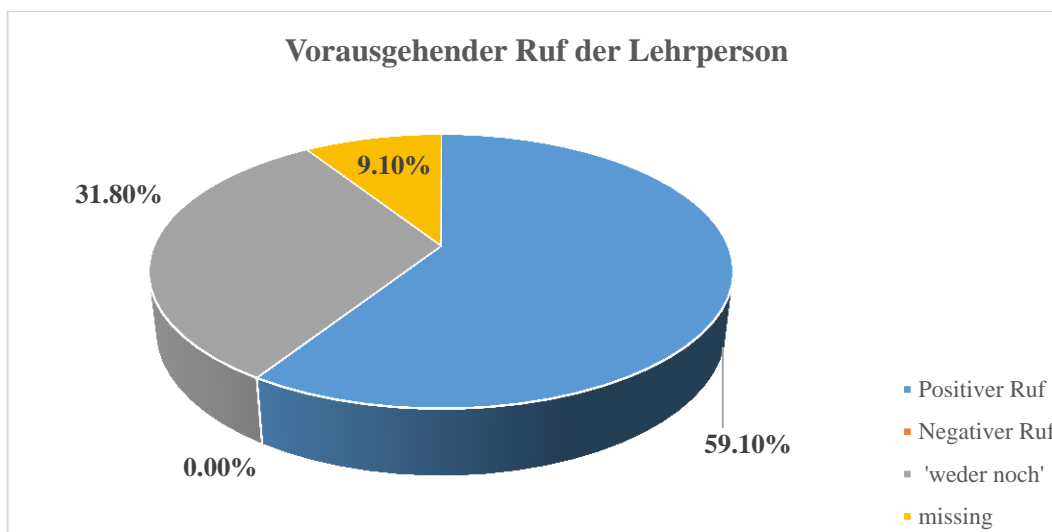


Abb. 6.16: Übersicht über den vorausgehenden Ruf der Lehrperson (Präerhebung)

Die „weder-noch“-Bewertung der 21 Eltern ist nachvollziehbar: Wenn man eine Lehrperson nicht kennt und noch nie gesehen hat, ist es durchaus möglich, der Lehrperson mit einer neutralen („weder noch“) Haltung zu begegnen. Ich denke primär an zugezogene Familien, deren Austausch und Kontakte noch beschränkt sind und die entsprechend wenige Informationen haben.

Ich habe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache

Über 90% der Eltern geben an, keine Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache zu haben. Lediglich 9.4% attestieren sich eine gewisse Schwäche bezüglich ihrem Verständnis der deutschen Sprache.

Tab. 6.52: Ich habe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache (Präerhebung)

Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache	Häufigkeit	Prozent
ja, grosse (1)	5	1.0%
zum Teil (2)	18	3.4%
kaum (3)	26	5.0%
nein, gar keine (4)	474	90.6%
Gesamt	523	100%
Fehlend	17	3.1%
Gesamt	540	100%

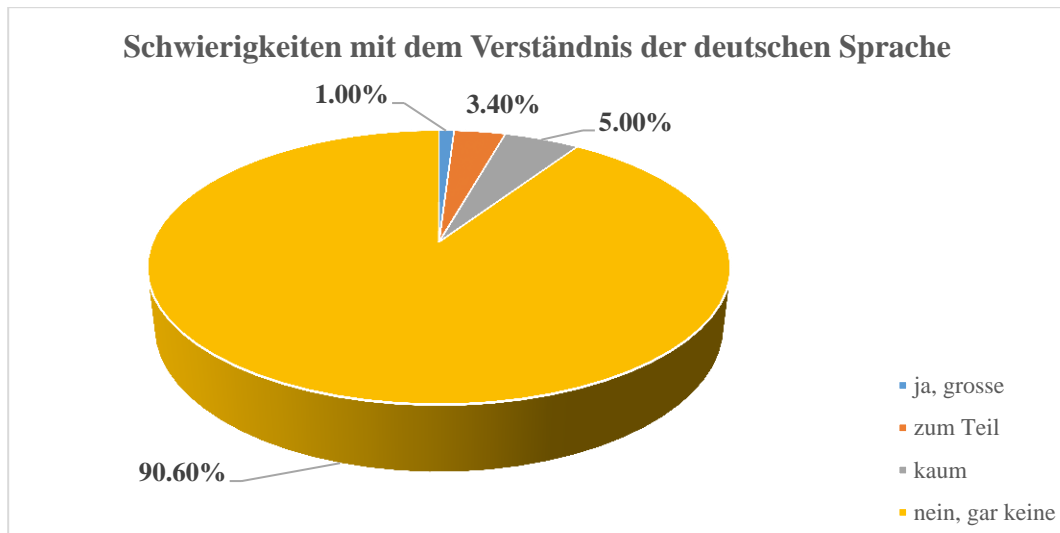


Abb. 6.17: Ich habe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache (Präerhebung)

Da es sich um eine Selbsteinschätzung der Eltern handelt, müssen die Werte vorsichtig interpretiert werden. Die Vermutung, dass der eine oder andere Elternteil sich seine möglichen Schwächen im Verständnis nicht eingesteht oder nicht gewillt ist, diese formal festzuhalten, muss ausgegangen werden.

B Eltern in der Post-Erhebung

Bemerkungen und Hinweise, welche schon bei der Präerhebung angesprochen wurden und auch für die Posterhebung gelten, werden nicht wiederholt.

Geschlecht Eltern

Von 296 Eltern sind 183 weiblichen (62%) und 112 (38%) männlichen Geschlechts. Bei einer Person fehlte die Angabe zum Geschlecht.

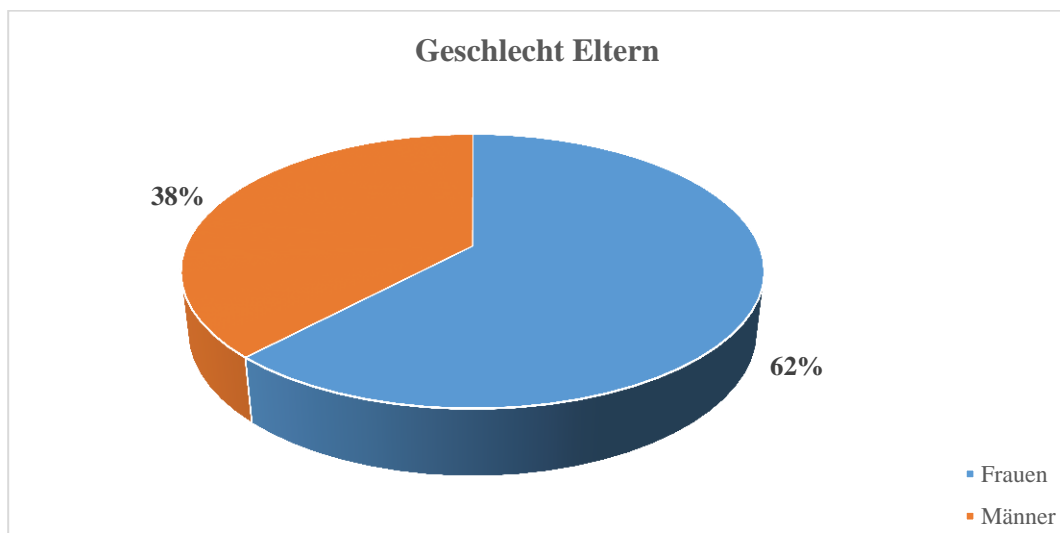


Abb. 6.18: Geschlecht Eltern (Posterhebung)

Die mögliche Begründung für einen erhöhten weiblichen Anteil wurde bereits im Abschnitt Präerhebung diskutiert.

Alter Eltern

Das Alter der Eltern schwankt zwischen 25 und 69 Jahren mit einem Mittelwert von 41.11 und einer Standardabweichung von 5.75. Der Median liegt exakt bei 41.00 Jahren.

Beruf/ Ausbildung Eltern

Die Hälfte der Elternschaft (51.40 %) geht einem handwerklichen Beruf nach. Die zweitgrösste, aber schon deutlich kleinere Gruppe umfasst den kaufmännischen Beruf mit 15.2 %. Fasst man Höhere Berufsbildung, Fachhochschule und Universität/ETH zusammen, resultieren 15.2 %.

Bei den 39 (13.2 %) fehlenden Angaben handelt es sich um effektiv fehlende oder Angaben wie „Hausfrau“ oder „selbstständig“, welche sich nicht verlässlich einer Kategorie zuordnen liessen.

Tab. 6.53: Beruf / Ausbildung Eltern (Posterhebung)

Ausbildung	Häufigkeit	Prozent
Obligatorische Schulzeit (1.–9. Klasse)	16	6.2 %
Handwerkliche Berufslehre	132	51.4 %
Kaufmännische Berufslehre	39	15.2 %
Höhere Berufsausbildung	6	2.3 %
Lehrer (alle im Lehrbereich tätigen Personen)	31	12.1 %
Fachhochschule	22	8.6 %
Universität / ETH	11	4.3 %
Gesamt	257	100 %
Fehlend	39	13.2 %
Gesamt	296	100 %

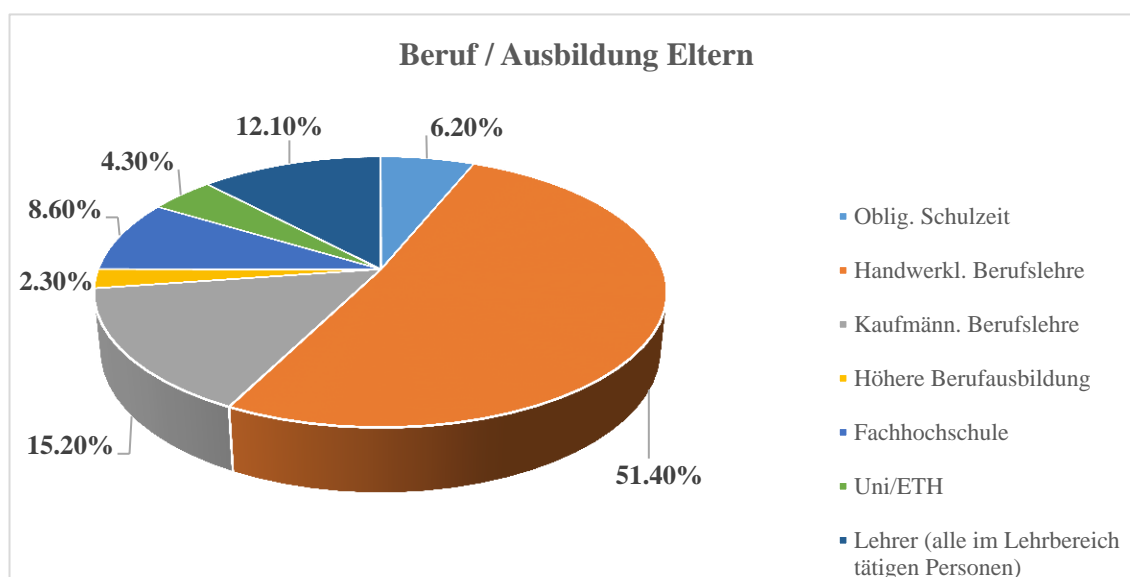


Abb. 6.19: Beruf / Ausbildung Eltern (Posterhebung)

Definierter Kommunikationswert Eltern

Die Eltern werden wiederum nach ihrer kommunikativen Kompetenz eingeschätzt. Die 58 Fehlenden setzten sich aus Hausfrauen und Personen mit pädagogischen Berufen zusammen.

Tab. 6.54: Übersicht definierter Kommunikationswert Eltern (Posterhebung)

Ausprägung	Häufigkeit	Prozent
1 (eher tiefe Kommunikationskompetenz)	83	34.9 %
2 (durchschnittliche Kommunikationskompetenz)	102	42.9 %
3 (hohe Kommunikationskompetenz)	46	19.3 %
4 (sehr hohe Kommunikationskompetenz)	7	2.9 %
Gesamt	238	100 %
Fehlend	58	19.6 %
Gesamt	296	100 %

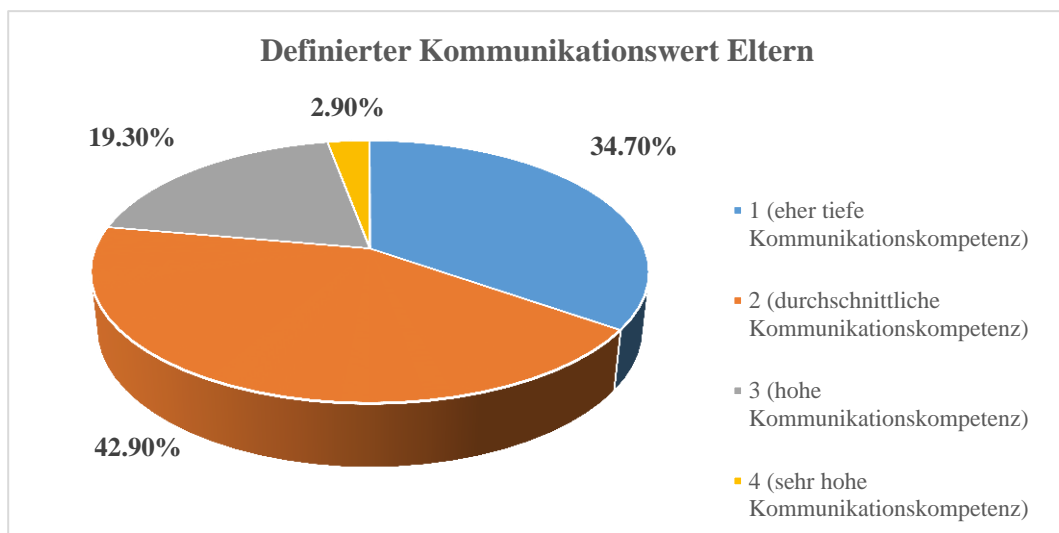


Abb. 6.20: Übersicht definierter Kommunikationswert Eltern (Posterhebung)

Nur gerade (22.20 %) der Eltern wird eine hohe bis sehr hohe Kommunikationskompetenz attestiert. 42.90 % der Eltern werden durchschnittliche Kommunikationskompetenzen zugeschrieben. Mit 34.70 % wird einem relativ hohen Anteil der Eltern eine eher bescheidene Kommunikationskompetenz beschieden.

Ich habe schon an Elternabenden teilgenommen – auch von anderen Lehrpersonen

66 % der Eltern haben schon mehr als drei Elternabende besucht. Lediglich für 32 Eltern war es der erste Elternabend.

Tab. 6.55: Übersicht Anzahl besuchter Elternabende (Posterhebung)

Anzahl Elternabende	Häufigkeit	Prozent
1 (erster Elternabend)	32	10.9 %
2 (2–3-mal an Elternabenden teilgenommen)	68	23.1 %
3 (mehr als 3-mal an Elternabenden teilgenommen)	194	66 %
Gesamt	294	100 %
Fehlend	2	0.7 %
Gesamt	296	100 %

Bei insgesamt 89.1 % der Eltern werden die Lehrpersonen Vergleichen mit Berufskolleginnen und Berufskollegen standhalten müssen.

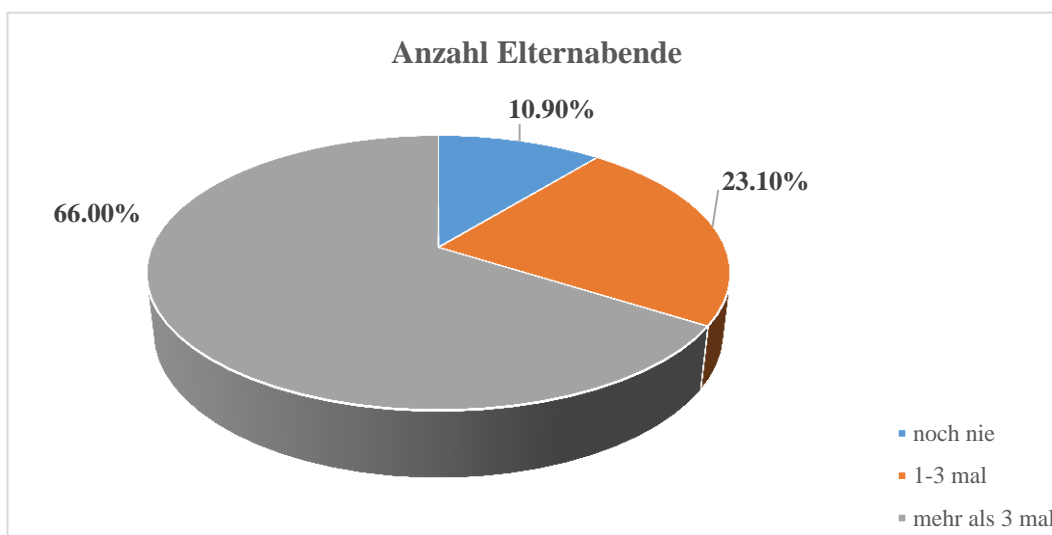


Abb. 6.21: Übersicht Anzahl besuchter Elternabende (Posterhebung)

Ich kannte die Lehrperson bereits vor dem Elternabend (Eindruck von der Lehrperson)

275 von 296 Eltern haben die Lehrperson bereits vor dem Elternabend gekannt. Davon haben 253 einen positiven Eindruck von dieser. Lediglich 4 Eltern haben einen negativen Eindruck. 14 Personen kreuzen „weder noch“ an und 4 Eltern enthalten sich der Angaben.

Tab. 6.56: Übersicht über den Eindruck der Eltern von der Lehrperson (Posterhebung)

Eindruck von der Lehrperson	Häufigkeit	Prozent
Positiver Eindruck (1)	253	92 %
Negativer Eindruck (2)	4	1.45 %
„weder noch“ (3)	14	5.1 %
Missings (9)	4	1.45 %
Gesamt	275	100 %
Fehlend bzw. kannten LP nicht vor dem ersten Elternabend	21	7 %
Gesamt	296	100 %

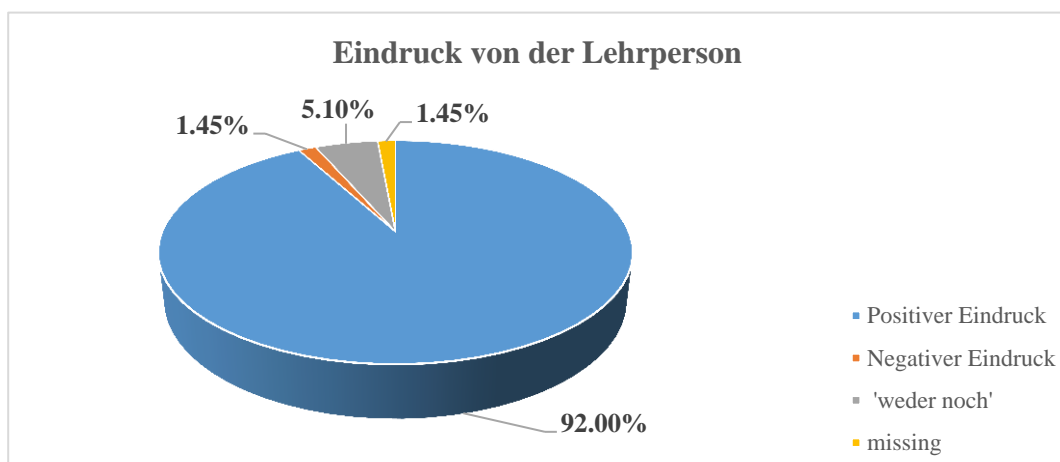


Abb. 6.22: Übersicht über den vorhandenen Eindruck der Eltern von der Lehrperson (Posthebung)

Wenn man diese Werte betrachtet, kann festgestellt werden, dass über 90 % der Eltern von den Lehrpersonen einen positiven Eindruck haben. Lediglich 4 Eltern bringen ihr negatives Bild zum Ausdruck. 4 Elternrückmeldungen fehlen.

Ich sehe die Lehrperson heute zum ersten Mal (Vorausgehender Ruf der Lehrperson)

Nur gerade 21 von 296 Eltern sehen die Lehrperson am Elternabend zum ersten Mal. Bei 14 Eltern geht der Lehrperson ein positiver Ruf voraus. Nur bei einem Elternteil scheint der Lehrperson ein negativer Ruf vorauszugehen. 4 Eltern äussern sich mit „weder noch“ und 2 Eltern nehmen keine Stellung bezüglich vorausgehender Ruf.

Tab. 6.57: Übersicht über den vorausgehenden Ruf der Lehrperson (Posterhebung)

Vorausgehender Ruf der Lehrperson	Häufigkeit	Prozent
Positiver Ruf (1)	14	66.7 %
Negativer Ruf (2)	1	4.8 %
„weder noch“ (3)	4	19 %
Missings (9)	2	9.5 %
Gesamt	21	100 %
Fehlend bzw. sehen LP <u>nicht</u> zum ersten Mal	275	92.9 %
Gesamt	296	100 %

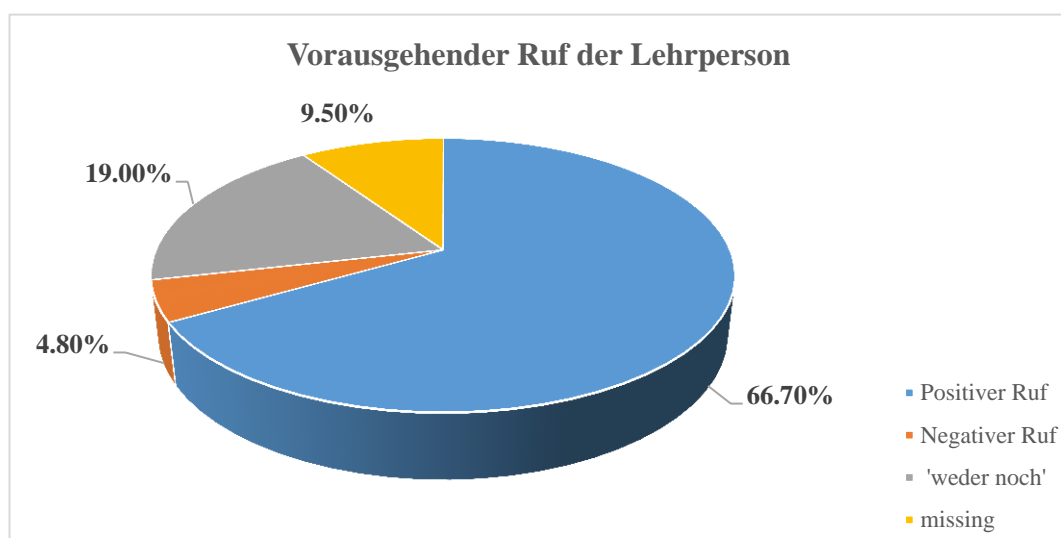


Abb. 6.23: Übersicht über den vorausgehenden Ruf der Lehrperson (Posterhebung)

Ich habe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache

Über 95.9 % der Eltern scheinen keine Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache zu haben. Lediglich 4.1 % attestieren sich eine gewisse Schwäche bezüglich ihrem Verständnis der deutschen Sprache.

Tab. 6.58: Ich habe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache (Posterhebung)

Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache	Häufigkeit	Prozent
ja, grosse (1)	3	1.0 %
zum Teil (2)	9	3.1 %
Kaum (3)	11	3.7 %
nein, gar keine (4)	272	92.2 %
Gesamt	295	100 %
Fehlend	1	0.3 %
Gesamt	296	100 %

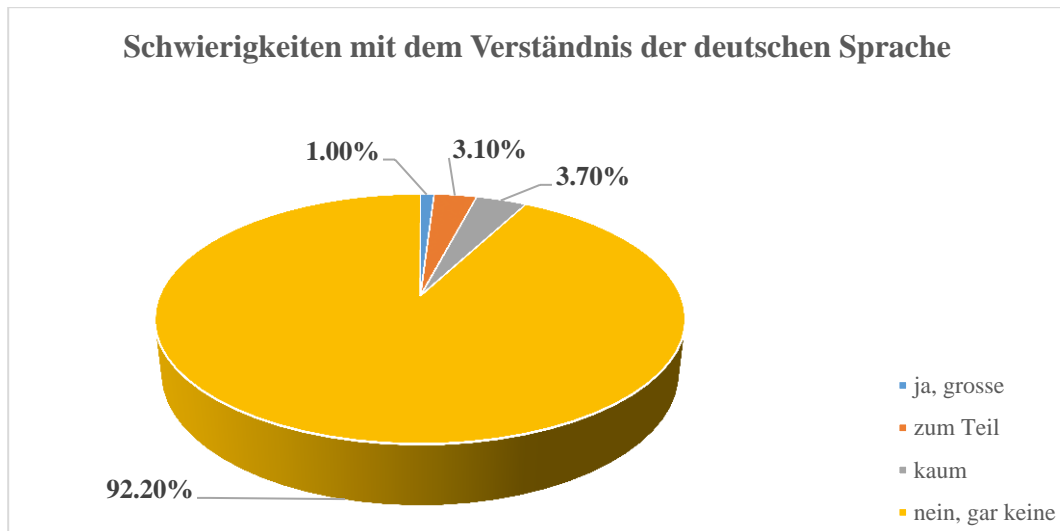


Abb. 6.24: Ich habe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache (Posterhebung)

Nochmals der Hinweis, dass es sich um eine Selbsteinschätzung der Eltern handelt und die Aussagen entsprechend vorsichtig interpretiert werden müssen.

C Gegenüberstellung der soziodemographischen Angaben der Eltern in der Prä- bzw. Post-Erhebung

Dem Grundsatzentscheid gegen ein klinisches Untersuchungssetting¹⁰⁶ (vgl. Kapitel 5.1) ist u.a. die wechselnde Vielfalt der Elternschaft inhärent. Nur in wenigen Fällen standen die Lehrpersonen zweimal demselben Publikum gegenüber. Die Auftrittskompetenz als Performanz (vgl. Kapitel 5.2) intendiert eine universelle Wirkung beim Publikum, unabhängig ihrer soziodemographischen Zusammensetzung. Unabhängig davon macht es Sinn, die beiden Elterngruppen gegenüberzustellen und zu beschreiben, insbesondere dort, wo grössere Abweichungen auffallen. Eine erste auffällige Veränderung in Prä- und Posterhebung ist die Gruppengrösse der Eltern. Von anfangs 540 Eltern reduzierte sich die Zahl auf 296. Dies hängt kausal damit zusammen, dass sich die Anzahl Lehrpersonen ebenfalls von 25 auf 17 reduziert hat.

Geschlecht

Trotz der Reduktion um 244 Elternteile bleibt die Geschlechterverteilung bei Prä- und Postuntersuchung in Prozent genau gleich. Diesbezüglich kann von identischen Voraussetzungen gesprochen werden.

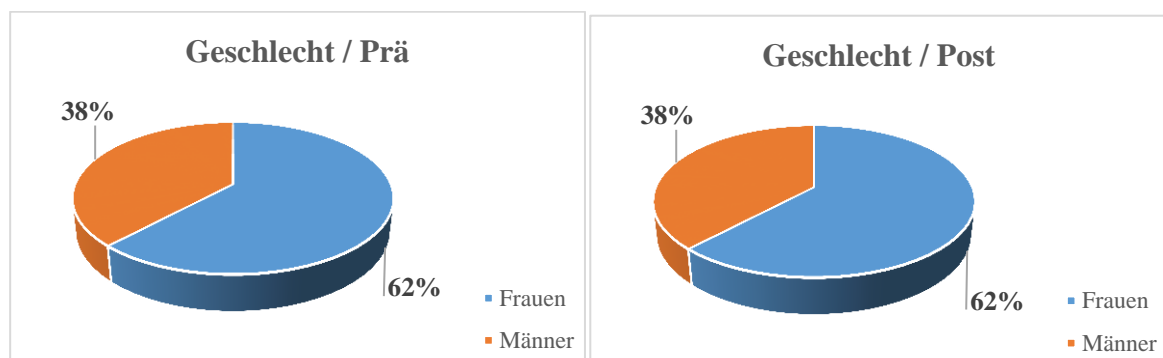


Abb. 6.25: Gegenüberstellung: Geschlecht Eltern (Prä- Posterhebung)

¹⁰⁶ Die Begründung basiert auf dem Anspruch einer ökologischen Validität

Alter

Die Abweichungen der statistischen Werte sind minimal. Der Mittelwert weicht lediglich um 0.5 Jahre ab. Auch die Streuung verhält sich bei beiden Gruppen ähnlich. Der Median erhöht sich um ein Lebensjahr bei der Posterhebung auf 41. Die Veränderungen in der Altersstruktur sind vernachlässigbar.

Tab. 6.59: Gegenüberstellung: Alter Eltern (Prä-/ Posterhebung)

	Alter Prä (Jahre) n = 540	Alter Post (Jahre) n = 296	Differenz (Jahre)
Mittelwert	40.61	41.11	0.5
Median	40	41	1
Standardabweichung	5.33	5.755	0.425
Minimum	24	25	1
Maximum	67	69	2 J

Beruf/ Ausbildung

Die Abweichungen in den einzelnen Kategorien bewegen sich in einem kleinen Rahmen (max. 3.1 %). Was den Ausbildungshintergrund der Eltern betrifft, darf von ähnlichen Bedingungen ausgegangen werden. In Klammern jeweils die absoluten Häufigkeiten.

Tab. 6.60: Gegenüberstellung: Beruf/ Ausbildung Eltern (Prä-/ Posterhebung)

Ausbildung	Präerhebung	Posterhebung	Differenz
Obligatorische Schulzeit (1.–9. Klasse)	4.1 % (19)	6.2 % (16)	2.1 %
Handwerkliche Berufslehre	54.5 % (253)	51.4 % (132)	3.1 %
Kaufmännische Berufslehre	14.0 % (65)	15.2 % (39)	1.2 %
Höhere Berufsausbildung	2.6 % (12)	2.3 % (6)	0.3 %
Lehrer (alle im Lehrbereich tätigen Personen)	12.9 % (60)	12.1 % (31)	0.8 %
Fachhochschule	8.2 % (38)	8.6 % (22)	0.4 %
Universität/ETH	3.7 % (17)	4.3 % (11)	0.6 %
Gesamt	100 % (464)	100 % (257)	0 %
Fehlend	14.1 % (76)	13.2 % (39)	0.9 %
Gesamt	100 % (540)	100 % (296)	0 %

Definierter Kommunikationswert

Die grösste Differenz (4.8 %) ist in der Kategorie 2 feststellbar. Tendenziell ist der definierte Kommunikationswert bei der Post-Gruppe etwas tiefer einzuschätzen. Fasst man die Stufe 3 und 4 zusammen, bewegt sich diese Minderung bei 5 %. In Klammern die absoluten Häufigkeiten. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Verminderung um lediglich 5 % der kommunikativen Kompetenz bei der Post-Gruppe in der Untersuchung nicht spürbar auswirken wird.

Tab. 6.61: Gegenüberstellung: Kommunikationswert Eltern (Prä- / Posterhebung)

Ausprägung	Präerhebung	Posterhebung	Differenz
1 (eher tiefe Kommunikationskompetenz)	34.7% (143)	34.9% (83)	0.2%
2 (durchschnittliche Kommunikationskompetenz)	38.1% (157)	42.9% (102)	4.8%
3 (hohe Kommunikationskompetenz)	22.3% (92)	19.3% (46)	3%
4 (sehr hohe Kommunikationskompetenz)	4.9% (20)	2.9% (7)	2%
Gesamt	100% (412)	100% (238)	0%
Fehlend	23.7% (128)	19.8% (58)	3.9%
Gesamt	100% (540)	100% (296)	0%

Ich habe schon an Elternabenden teilgenommen – auch von anderen Lehrpersonen

Bei der Post-Erhebung hat sich der Anteil derer, die noch nie an einem Elternabend teilgenommen haben, um 4.7% erhöht. Diese Entwicklung korreliert mit der leichten Zunahme der ersten Klassen bei der Posterhebung. Im Gegenzug hat sich die Gruppe von Eltern, die mehr als 3 Elternabende besucht haben, um den selben Umfang reduziert. Unveränderte Werte sind bei der Gruppe (1–3-mal) und bei den fehlenden Angaben zu finden.

Tab. 6.62: Gegenüberstellung: Anzahl Elternabende Eltern (Prä- / Posterhebung)

Anzahl Elternabende	Präerhebung	Posterhebung	Differenz
1 (erster Elternabend)	6.2% (33)	10.9% (32)	4.7%
2 (2–3-mal an Elternabenden teilgenommen)	23.1% (124)	23.1% (68)	0%
3 (mehr als 3-mal an Elternabenden teilgenommen)	70.7% (379)	66% (194)	4.7%
Gesamt	100% (536)	(100%) 294	0%
Fehlend	0.7% (4)	0.7% (2)	0%
Gesamt	100% (540)	100% (296)	0%

Auch hier scheint die Unterschiedlichkeit in der Gruppe zu gering, als dass sie relevant werden dürfte.

Ich kannte die Lehrperson bereits vor dem Elternabend (Eindruck von der Lehrperson)

Die Anzahl Eltern, welche die Lehrperson beim zweiten Elternabend *nicht* kannten, hat sich wahrscheinlich dadurch um 15% reduziert, weil einige Lehrpersonen den Elternabend vor gleichem Publikum (Elternschaft) gehalten haben. Dies kommt daher, dass sie die entsprechende Klasse mehr als ein Jahr unterrichten. Andere Eltern waren aufgrund eines zweiten Kindes ein erneutes Mal anwesend. Der Anteil von Eltern mit positivem Eindruck hat sich um 3.9% erhöht.

Tab. 6.63: Gegenüberstellung: Eindruck von der Lehrperson (Prä-/ Posterhebung)

Eindruck von Lehrperson	Präerhebung	Posterhebung	Differenz
Positiver Eindruck (1)	88.1 % (370)	92 % (253)	3.9 %
Negativer Eindruck (2)	2.4 % (10)	1.45 % (4)	0.95 %
„weder noch“ (3)	7.9 % (33)	5.1 % (14)	2.8 %
Missing (9)	1.6 % (7)	1.45 % (4)	0.15 %
Gesamt	100 % (420)	100 % (275)	0 %
Fehlend bzw. kannten LP nicht vor dem ersten Elternabend	22 % (120)	7 % (21)	15 %
Gesamt	100 % (540)	100 % (296)	0 %

Ich sehe die LP heute zum ersten Mal (Vorausgehender Ruf)

Tab. 6.64: Gegenüberstellung: Vorausgehender Ruf der Lehrperson (Prä-/ Posterhebung)

Vorausgehender Ruf	Präerhebung	Posterhebung	Differenz
Positiver Ruf (1)	59.1 % (39)	66.7 % (14)	7.6 %
Negativer Ruf (2)	0 % (0)	4.8 % (1)	4.8 %
„weder noch“ (3)	31.8 % (21)	19 % (4)	12.8 %
Missing (9)	9.1 % (6)	9.5 % (2)	0.4 %
Gesamt	100 % (66)	100 % (21)	0 %
Fehlend bzw. sehen LP nicht zum ersten Mal	87.8 % (474)	92.9 % (275)	5.1 %
Gesamt	100 % (540)	100 % (296)	0 %

Die Zahl der Eltern, welche die Lehrperson *nicht* zum ersten Mal sehen hat aus demselben Grund zugenommen wie beim vorgängigen Parameter „Eindruck“ ausgeführt (vereinzelt identisches Publikum, Eltern mit mehreren Kindern). Die Differenzen zwischen Prätest und Posttest bezüglich vorausseilendem Ruf bewegen sich zwischen 4.8 % und 12.8 %.

Ich habe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache

Hier lassen sich kaum relevante Abweichungen feststellen. In der Post-Elterngruppe scheinen die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache um wenige Prozentpunkte (1.6 %) kleiner zu sein.

Tab. 6.65: Gegenüberstellung: Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache (Prä-/ Posterhebung)

Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache	Präerhebung	Posterhebung	Differenz
ja, grosse (1)	0.96 % (5)	1.02 % (3)	0.06 %
zum Teil (2)	3.44 % (18)	3.05 % (9)	0.39 %
Kaum (3)	4.97 % (26)	3.73 % (11)	1.24 %
nein, gar keine (4)	90.63 % (474)	92.2 % (272)	1.57 %
Gesamt	100 % (523)	100 % (295)	0 %
Fehlend	3.15 % (17)	0.34 % (1)	2.81 %
Gesamt	100 % (540)	100 % (296)	0 %

Zusammenfassend

Wie eingangs erwähnt, geht das Untersuchungssetting von einer wechselnden Elternschaft in soziodemographischer Hinsicht aus. Die Gegenüberstellung von Prä- und Post-Gruppe zeigt nun, dass es zwar zu den erwarteten Abweichungen kommt, diese aber geringfügiger ausfallen als erwartet wurde. Man kann also mit gutem Grund für die Vielfalt und damit Wechsel der Elternschaft zwischen Prä- und Posterhebung argumentieren, weil die Kritik bezüglich zu grosser Heterogenität so in der vorliegenden Praxis gar nicht in Erscheinung tritt. Die vorliegenden Vergleiche verführen sogar zur Behauptung, dass zufällige Elterngruppen, hinsichtlich der ins Feld geführten Parameter, konstant ähnlich abschneiden dürften, was aber empirisch natürlich noch verifiziert werden müsste.

6.3 Veränderung der Variablen aufgrund der Schulung der Lehrpersonen

150 Variablen stammen aus der Videoerhebung und 10 Variablen aus der schriftlichen Erhebung vor Ort (vgl. Kapitel 5.4.4). Genau 55 von diesen insgesamt 160 Variablen betreffen alleine die Körperhaltung, welche im anschliessenden Kapitel 6.3.2 näher betrachtet werden. Die restlichen 105 Variablen konzentrieren sich auf die Kommunikation der Lehrpersonen. Nach der Rohdatenkontrolle verbleiben noch deren 48, welche als verlässlich eingeschätzt wurden. 4 weitere Variablen werden als brauchbar mit Vorbehalt eingestuft. Für den Ausschluss einzelner Variablen waren vorwiegend zwei Gründe verantwortlich: Zum einen ungenaue Erhebung aufgrund zu wenig trennscharfer Kriterien und Kategorien. Zum anderen Datensätze mit minimaler Streuung. Eine weitere Reduktion der Variablen wurde durch ein Zusammenführen einzelner Variablen geschaffen. Es handelte sich dabei um Variablen mit zu starker Differenzierung innerhalb eines Themenfeldes und mit zum Teil redundanten Informationen. Insgesamt wurden 5 neue Variablen geschaffen. Detaillierte Begründungen für Ausschluss bzw. Neuschaffung sind in Kapitel 6.1.2.1 nachzulesen.

6.3.1 Variablen Video inklusive schriftlicher Erhebung vor Ort

Im Folgenden werden alle brauchbaren Variablen bezüglich ihrer statistischen Werte und Entwicklung beschrieben. Von sämtlichen Variablen werden Effekte hinsichtlich der übergeordneten Zielsetzung der definierten Bereiche (vgl. Kapitel 5.3.4) des Elternabends angenommen. Wie in Kapitel 5.4.4 differenziert erläutert wurde, werden nur wenige Wirkungserwartungen empirisch gestützt. Vielmehr sind es primär heuristische Erfahrungen, welche zu den definierten Variablen führten. Als erstes werden die Variablen aufgeführt, welche

aufgrund der kurzen Ausbildungsphase prioritär behandelt und mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden. Ausschliesslich bei diesen 24 Variablen lässt sich der Interventionserfolg, im Sinne einer positiven Entwicklung, prüfen. Die restlichen Variablen kamen nicht oder lediglich beim persönlichen Coaching in individueller Ausprägung vor, so dass kaum relevante Veränderungen über alle Teilnehmer zu erwarten sind. Alle signifikanten Veränderungen sind mit gelber Farbe unterlegt.

A. Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden:

Tab. 6.66: Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden: Allgemeines

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Präsentationszeit total	Positive Entwicklung	.860
		.351

Beim zweiten Elternabend hat sich die durchschnittliche Dauer um lediglich 35 Sekunden verringert.

Die durchschnittliche zeitliche Dauer der Elternabende 1 und 2 (Elternabend 1: 56 min und 28 sec; Elternabend 2: 55 min und 53 sec.) sind in einem für die Eltern zumutbaren Bereich. Grundsätzlich wurde eine stärkere Verkürzung als die 35 Sekunden angestrebt, die aber durch die Fülle der aus Lehrersicht notwendigen Informationen kaum mehr zu optimieren scheint.

Tab. 6.67: Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden: Verständlichkeit

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Sprechgeschwindigkeit, Anzahl Wörter (Start: 1.–10. min.)	Positive Entwicklung	.127
		.093 ^(*)
Sprechgeschwindigkeit, Anzahl Wörter (Schluss: letzte 10 min.)	Positive Entwicklung	.023*
		.020*
Einschätzung des Anspruchsniveaus der gesprochenen Sprache in den ersten 10 min.	Positive Entwicklung	.029*
		.034*
Einschätzung des Anspruchsniveaus der gesprochenen Sprache in den letzten 10 min.	Positive Entwicklung	.013*
		.013*
Einschätzung des Anspruchsniveaus der gesprochenen Sprache in der Phase von Fragen und Antworten	Positive Entwicklung	.026*
		.034*

Die Sprechgeschwindigkeit (Auszahlung der gesprochenen Wörter) ist ein umstrittener Indikator für die Verständlichkeit (vgl. Kapitel 5.5.4). Trotzdem wird ihm eine gewisse Aus-

sagekraft attestiert (Ideal zwischen 80 und 100 Wörter pro min.). Demzufolge ist die Entwicklung von 120 Wörter/min auf 110 Wörter/min in der Startphase (sig. nach Wilcoxon) sowie die Entwicklung von 127 Wörter/min auf 109 Wörter/min in der Schlussphase als Verbesserung im Sinne der Verständlichkeit zu werten.

Was die Einschätzung des Anspruchsniveaus der gesprochenen Sprache betrifft, zeigt sich in allen drei Bereichen signifikante Veränderung Richtung Zunahme des Anspruchsniveaus. Bei den ersten (prä: 2.65, post: 3.00) und letzten 10 Minuten (prä: 1.94 auf 2.53) hat sich das Anspruchsniveau in der Kategorisierung nach Amstad (vgl. Kapitel 6.1.2.2) von leicht zu durchschnittlich entwickelt. Was die Frage- und Antwort-Phase betrifft, hat sich eine Entwicklung von sehr leicht zu leicht eingestellt (prä: 1.42, post: 1.92).

Die Reduktion der Anzahl Wörter pro Minute sowohl beim Einstieg wie beim Schluss sowie die Zunahme des Anspruchsniveaus sind wahrscheinlich auf die explizite Vorbereitung der beiden Phasen zurückzuführen. Es wurde ein spezieller Ein- und Ausstieg eingefordert. Dieser Umstand führte zu einer durchdachten Aktion sowohl vom Inhalt wie von der Kommunikation her. Durch das bewusste Planen und Arrangieren fällt Zufälliges und Nebensächliches weg (Reduktion der Anzahl Wörter), dadurch kann die Dichte der Aussagen und Inputs durchaus zunehmen, was sich in einem signifikant erhöhten Anspruchsniveau widerspiegelt. Spannend ist, dass das Anspruchsniveau der gesprochenen Sprache auch während der Phase von Fragen und Antworten sich signifikant, in Richtung Zunahme des Anspruchsniveaus, entwickelt hat. Diese Phase kann nur bedingt geplant werden. Wahrscheinlich zeigt sich hier allein die Diskussion im Plenum bei der gemeinsamen Schulung wirksam, was gute Antworten ausmachen (u. a. kurz und strukturiert).

Tab. 6.68: Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden: Einbezug der Eltern

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Eltern mit Namen ansprechen	Positive Entwicklung	.040*
		.046*
Publikumseinbezug	Positive Entwicklung	.668
		.665
Einzelne Eltern werden persönlich um Meinung gefragt	Positive Entwicklung	.332
		.317

Die Eltern in der Fragerunde mit Namen anzusprechen hat sich signifikant positiv entwickelt. Nicht signifikant aber trotzdem mit höheren Mittelwerten werten die beiden Variablen des Elterneinbezuges auf.

Die Bedeutsamkeit des Ansprechens der Eltern mit Namen ist bei den Lehrpersonen angekommen, was die signifikante Umsetzung eindrücklich zum Ausdruck bringt. Etwas schwieriger tut sich die Lehrerschaft mit dem *Einbezug* der Eltern. Offensichtlich ist es in der Intervention nicht gelungen, angeführte Bedanken einzelner Lehrpersonen bezüglich Überforderung der Eltern bzw. möglichen Anstossens unerwünschter Reaktionen aufzufangen. Dass in der Schulung keine praktischen Beispiele solcher möglichen Einbezüge gezeigt wurden, könnte ebenfalls mitverantwortlich für die mässige Entwicklung sein.

Tab. 6.69: Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden: Interaktion

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Zeitpunkt erster Lacher	Negative Entwicklung	.782
		.532
Anzahl Lacher	Positive Entwicklung	.136
		.177
Verdanken von Beiträgen	Positive Entwicklung	.042*
		.013*

Der erste Lacher liess bei der zweiten Veranstaltung etwas länger auf sich warten, nämlich durchschnittlich 25 Sekunden. Diese Verzögerung führt zur negativen Einschätzung der Entwicklung. Grundsätzlich sind die ersten Lacher bei beiden Veranstaltungen früh (prä: 2 min. 29 sec; post: 2 min. und 54 sec.), was als positiv zu werten ist. Durchschnittlich wuchs die Zahl der Lacher pro Elternabend von 10 auf 15. Das Verdanken von Beiträgen der Elternschaft wurde signifikant umgesetzt.

Das Thema „Lachen“ wurde in der Ausbildung heftig diskutiert. Einig war man sich darin, dass der Elternabend zu keiner Klamaukveranstaltung verkommen darf. Umgekehrt wurde bestätigt, dass Lacher sich günstig auf das Wohlbefinden einzelner und das Klima generell auswirkt (vgl. Kapitel 5.4.4). Über die Planbarkeit wurde ebenfalls kontrovers diskutiert. Dass der erste Lacher beim zweiten Durchgang etwas später kam, lässt sich wahrscheinlich durch das fokussierte und strukturierte Vorgehen in der Startphase erklären. Spontane, durch die Situation verursachte Lacher haben weniger Raum. Die grundsätzliche Zunahme der Lacher um die Hälfte zeigt die erhöhte Sensibilität der Lehrerschaft und den Willen, diesem klimaförderlichen Element mehr Bedeutung zu geben.

Das Verdanken der Beiträge ist formal unbestritten, wurde aber beim ersten Elternabend, zum Erstaunen der Lehrerschaft selbst, wenig bis kaum praktiziert. Das Konfrontieren des Nichtpraktizierens des Verdankens der Beiträge mittels Videoaufnahmen reichte aus, um diesen bisher vernachlässigten Akt der Freundlichkeit und Wertschätzung signifikant zu optimieren.

Tab. 6.70: Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden: Gut zuhören können

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Elemente des aktiven Zuhörens	Positive Entwicklung	.120
		.151

Es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen grundsätzlich gute Zuhörer sind, da diese Eigenschaft ein zentrales Element der Beziehungsgestaltung auch in der Klassenarbeit darstellt. Umso mehr erstaunt, der durchschnittlich geringe Einsatz der Elemente des aktiven Zuhörens (prä: 1.16; post: 1.53). Diese scheinbar widersprüchlich anmutende Feststellung müsste erneut geprüft werden, um festzustellen, welche Faktoren für diese Diffe-

renz verantwortlich sein könnten. Ist es das Erhebungsverfahren, oder wird die attestierte Fähigkeit der Lehrpersonen, gut zuhören zu können, grundsätzlich überschätzt oder beschränkt sie sich allenfalls auf die Unterrichtssituation mit den Schülern?

Tab. 6.71: Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden: Sprechtechnik / Rhetorik

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Anzahl Beispiele	Positive Entwicklung	.040*
		.041*
Anzahl Wortbilder	Positive Entwicklung	.073 ^(*)
		.032*
Anzahl erwähnter Studien / Fakten	Keine Entwicklung	.814
		.958

Die Anzahl der Beispiele und Wortbilder zur Veranschaulichung wurde signifikant reduziert (von 11 auf 6 in 20 min.). Der Einsatz von Studien und Fakten blieb unverändert tief (1 in 20 min).

Beispiele und Wortbilder sind als Mittel der Veranschaulichung den Lehrpersonen bestens vertraut. Was grundsätzlich als rhetorisches Mittel gerühmt wird, kann auch inflationär werden. Die Auswertung des ersten Elternabends zeigte eine wahre Fülle, zum Teil nicht angemessener, Beispiele und Wortbilder. Nicht jede Erklärung braucht ein Beispiel. Der Elternabend ist keine Unterrichtssituation mit Schülern, sondern eine Veranstaltung mit in der Regel gebildeten Erwachsenen. Hier dürften einige eindruckliche Videobeispiele zur Veranschaulichung, ihre Wirkung nicht verfehlt haben. Die Lehrpersonen wurden angehalten, Beispiele und Wortbilder beim zweiten Elternabend auf ihre Notwendigkeit hin zu prüfen und gezielter einzusetzen, was ihnen auch durch eine Reduktion um fast 50 % signifikant gelang. Der von Appell, anstelle von Beispielen und Wortbildern die eine oder andere Studie beizuziehen, verhaltete wirkungslos. Dies kann zweierlei Gründe haben: Zum einen ein möglicher Vorbehalt gegenüber wissenschaftlichen Studien (Elfenbeinturm). Zum anderen ist das Recherchieren einer adäquaten wissenschaftlichen Studie an einen zeitlichen Aufwand gebunden, welchen man vielleicht nicht zu leisten gewillt war.

Tab. 6.72: Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden: Präsentationstechnik

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Anzahl eingesetzter Medien	Positive Entwicklung	.013*
		.028*
Spezieller Einstieg	Positive Entwicklung	.000***
		.000***

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Ablauf am Anfang erläutern	Positive Entwicklung	.009**
		.014*
Ablauf permanent ersichtlich	Positive Entwicklung	.002**
		.005**
Lehrperson klärt am Anfang, wann Fragen erwünscht sind	Positive Entwicklung	.009**
		.014*
Spezieller Schluss	Positive Entwicklung	.000***
		.000***
Notizzettel vorhanden	Positive Entwicklung	.041*
		.046*
Format des Notizzettels (A5)	Positive Entwicklung	.024*
		.034*

Erfreulich ist die einheitliche, grösstenteils sehr hohe Umsetzung der Empfehlungen. Der durchschnittliche Medieneinsatz wurde von einem auf zwei erhöht, was die Rhythmisierung des Elternabends begünstigte. Den Einstieg bzw. Ausstieg des Elternabends speziell zu gestalten war in der Schulung als eigentlicher Auftrag formuliert, was sich im hohen Signifikanzwert (.000) widerspiegelt. Ähnlich verhält es sich mit den restlichen Variablen. Diese hatten zwar nicht den Status eines Auftrages, sondern eher den einer Empfehlung.

Alle unter Präsentationstechnik thematisierten Variablen waren primär Inhalte der gemeinsamen Schulung. Die Argumentation und Begründung des Autors scheint eine Mehrheit der Lehrpersonen überzeugt zu haben, was sich in der schon fast rigorosen Umsetzung widerspiegelt. Der Umsetzungserfolg wird auch daran liegen, dass sich alle eingeforderten Elemente relativ leicht realisieren lassen. Es ist bedeutend schwieriger, an der Körpersprache zu arbeiten als sich eines Notizzettels zu bedienen (vgl. Kapitel 5.4.4).

B. Beschreibung der restlichen Variablen, welche nicht oder lediglich beim persönlichen Coaching in individueller Ausprägung thematisiert wurden.

Tab. 6.73: Beschreibung der restlichen Variablen, welche nicht oder lediglich beim persönlichen Coaching in individueller Ausprägung thematisiert wurden: Interaktion

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Anzahl positiver Äusserungen zur Schule	Positive Entwicklung	.163
		.141
Anzahl negativer Äusserungen zur Schule	Positive Entwicklung	.548
		.680

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Anzahl positiver Äusserungen zu Lehrmitteln	Positive Entwicklung	.722
		.722
Anzahl negativer Äusserungen zu Lehrmitteln	Positive Entwicklung	.188
		.180
Anzahl positiver Äusserungen zur Infrastruktur	Positive Entwicklung	.260
		.257
Anzahl negativer Äusserungen zur Infrastruktur	Identischer Mittelwert	1.000
		1.000
Anzahl positiver Äusserungen zur Klasse	Negative Entwicklung	.808
		.522
Anzahl negativer Äusserungen zur Klasse	Positive Entwicklung	.208
		.131
Anzahl positiver Äusserungen zur Lehrerschaft	Positive Entwicklung	.859
		.890
Anzahl negativer Äusserungen zur Lehrerschaft	Kommt nicht vor! Null Nennungen	-
		-
Anzahl positiver Äusserungen zu anderem	Positive Entwicklung	.933
		.929
Anzahl negativer Äusserungen zu anderem	Positive Entwicklung	.086 ^(*)
		.101

Von den 12 Variablen im Bereich der Interaktion haben sich 9 positiv entwickelt, wovon eine mit signifikantem Wert. Es handelt sich dabei um die Variable „Anzahl negativer Äusserungen zu anderem“. Eine negative, nicht signifikante Entwicklung zeichnet sich bei der Variable „Anzahl positiver Äusserungen zur Klasse“ ab (Mittelwerte: prä:2.82; post: 2.71). Bei der Variable „Anzahl negativer Äusserungen zur Infrastruktur“ blieb der Mittelwert unverändert. Erwartbar und trotzdem erfreulich ist, dass sich Lehrpersonen über Kolleginnen und Kollegen, nur in positiver Art und Weise äussern.

Bei der Videosichtung wurde bei vereinzelt Lehrpersonen eine Tendenz zu negativen Äusserungen festgestellt. Die Konfrontation im Gespräch mittels Auszählung löste Irritation aus. Für die betroffenen Lehrpersonen war diese Erkenntnis überraschend und wenig erfreulich. Besonders in diesen Momenten hat sich das persönliche Coaching bewährt und ausgezahlt. Es geht dabei um persönliche Haltungen, Wahrnehmungen, bis hin zur grundsätzlichen Lebenseinstellung. Die hohe Sensibilität der Themenfelder ist nachvollziehbar. Die langjährigen Coachingerfahrungen des Autors waren für die Kommunikation bzw. Konfrontation damit sehr hilfreich. Erstaunlich und gleichzeitig etwas befremdlich ist die Erkenntnis, dass die Lehrpersonen grundsätzlich sehr zurückhaltend mit persönlichen Äus-

serungen waren. Was bei Themen wie Schule, Lehrmittel und Infrastruktur aufgrund der politischen Dimension noch nachvollziehbar ist, scheint bei Themen wie „(eigene) Klasse“ und „anderes“ wenig verständlich. Die unten aufgeführte Tabelle gibt Einsicht in die Mittelwerte der eben angesprochenen Themenfelder:

Tab. 6.74: Mittelwerte der Themenfelder

	Äusserung zur Klasse positiv Mittelwerte	Äusserung zur Klasse negativ Mittelwerte	Äusserungen anderes positiv Mittelwerte	Äusserungen anderes positiv Mittelwerte
EA1/prä	2.82	1.47	1.29	1.06
EA2/post	2.71	0.29	1.35	0.47

Für unser Empfinden sind nicht einmal 3 positive Äusserungen zur eigenen Klasse während eines knapp 60-minütigen Elternabends einfach zu wenig. Insbesondere dann, wenn durchschnittlich noch von einer negativen Äusserung ausgegangen werden muss. Ebenso verhält es sich mit den wenig positiven Äusserungen zu „anderes“. Gerade hier öffnet sich ein ungeahntes Feld von Möglichkeiten, um Positives herauszustreichen. Diese praktizierte Zurückhaltung muss als verpasste Chance gewertet werden. Eine nachträgliche Befragung der Lehrpersonen würde über deren Motiv Klarheit verschaffen. Bei einer erneuten Intervention müsste hier ein Schwerpunkt gesetzt werden.

Tab. 6.75: Beschreibung der restlichen Variablen, welche nicht oder lediglich beim persönlichen Coaching in individueller Ausprägung thematisiert wurden: Sprechtechnik / Rhetorik

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
„Tue Gutes und sprich darüber...“	Positive Entwicklung	.510
		.468

Es hat eine positive Entwicklung des Mittelwertes (prä: 1.81; post: 2.06), auf signifikantem Niveau stattgefunden.

Es erstaunt wenig, dass auch hier eine Zurückhaltung seitens der Lehrpersonen spürbar wurde. Sich selbst ins gute Licht rücken, ist eine Tugend, welche in unserer Kultur schon fast verpönt ist. Sehr rasch und sensibel wird als Empfänger auf derartiges Verhalten reagiert. Eine Stigmatisierung hinsichtlich arrogantem Verhalten der betreffenden Person erfolgt ungleich schneller; eine Tatsache, welche wahrscheinlich kulturellen Ursprungs ist und mittels Schulung kaum zu verändern ist. Eine signifikante, aber doch eher moderate Zunahme von durchschnittlich 1.81 auf 2.06 Nennungen bestätigt die skizzierten Ausführungen. Eine Weiterentwicklung, selbstverständlich in einer kommunikativ zumutbaren Form, würde den Lehrpersonen und der Schule als Institution unseres Erachtens gut anstehen.

Tab. 6.76: Beschreibung der restlichen Variablen, welche nicht oder lediglich beim persönlichen Coaching in individueller Ausprägung thematisiert wurden: Präsentationstechnik

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Sich für den Anlass frisch angezogen	Positive Entwicklung	.336
	Post 100 % (Mittelwert 1), prä Mittelwert 0.93 (93 %)	.317
Kleidungsbewusst gewählt	Positive Entwicklung	.337
	Post 100 % (Mittelwert 1), prä Mittelwert 0.92 (92 %)	.317
Kleidungsstil	Keine Qualifizierung möglich	-
		-
Medien: Beamer	Positive Entwicklung	.004**
		.008**
Medien: Flipchart	Positive Entwicklung	.083(*)
		.083(*)
Zusammenfassung am Schluss	Positive Entwicklung	.164
		.157
Sitzordnung	Keine Qualifizierung möglich	-
		-
Sitzordnung speziell arrangiert	Positive Entwicklung	.668
		.655
Sitzplätze frei wählbar	Positive Entwicklung	.580
		.564
Raum gestaltet	Positive Entwicklung	.668
		.655
Namensschild vorhanden	Positive Entwicklung	.332
		.317
Essen, Trinken	Positive Entwicklung	.579
		.564

Bei den Variablen „Kleidungsstil“ und „Sitzordnung“ wurde von einer Qualifizierung abgesehen. Bis zum jetzigen Zeitpunkt ist unseres Wissens nicht nachweisbar, ob Eltern eher „sportlich, leger“ oder „klassisch, elegant“ gekleidete Lehrpersonen bevorzugen. Dasselbe gilt für eine bevorzugte Sitzordnung. Alle restlichen, der Präsentationstechnik zugeordneten Variablen, haben sich positiv entwickelt. Betreffend Medien werden lediglich Beamer und Flipcharts in der Tabelle aufgeführt. Nur bei diesen beiden Medien zeigte sich eine signifikant positive Entwicklung. Beim Hellraumprojektor und der Restgruppe kam es zwar auch zu einer positiven Entwicklung, aber ohne signifikante Ausprägung. Die Wandtafel kam bei beiden Erhebungen auf den exakt gleichen Mittelwert.

Bis auf zwei Variablen (Kleidungsstil und Sitzordnung) sind alle unter Präsentationstechnik aufgeführten Variablen nominal skaliert. Die ersten beiden Variablen „sich für den Anlass frisch angezogen“ und „Kleidung bewusst gewählt“ wurden bei der zweiten Erhebung von allen 17 Lehrpersonen einheitlich mit „ja“ beantwortet. Der Einsatz eines Beamers hat sich von 16 % auf 52 % und derjenige des Flipcharts von 0 % auf knapp 18 % entwickelt. Mit grosser Wahrscheinlichkeit ist der vermehrte Einsatz dieser Medien ein Nebenprodukt anderer fokussierten Zielsetzungen wie permanent sichtbarer Ablauf und spezieller Ein- und Ausstieg.

Tab. 6.77: Beschreibung der restlichen Variablen, welche nicht oder lediglich beim persönlichen Coaching in individueller Ausprägung thematisiert wurden: Explizit

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Anzahl Wertvorstellungen	Identischer Mittelwert	1.000
		.803
Zusammenführen von: ‚Appelle an bestimmtes Verhalten‘ und Anzahl ‚Aufforderungen an Unterstützung durch Eltern‘	Negative Entwicklung	.861
		.732

Die Anzahl kommunizierter Wertvorstellungen blieb bei beiden Elternabenden unverändert (Mittelwert: 2.5). Was den Appell an ein bestimmtes Verhalten und die Anzahl Aufforderungen zur Unterstützung der Eltern betrifft, gibt es jedoch eine leicht negative Entwicklung (Mittelwert prä: 6.53; post: 6.29) ohne Signifikanz.

Die Vorbehalte, was die Interpretation der Anzahl Wertvorstellungen betrifft, wurde bereits in Kapitel 6.1.2.1 diskutiert und wird hier nicht wiederholt. Grundsätzlich lässt sich seitens der Lehrpersonen eine gewisse Zurückhaltung feststellen. Nicht zu wissen, wie persönliche Werthaltungen bei Eltern ankommen, führt anscheinend zu einer gewissen Reserviertheit. Ähnlich wie bei der Interaktion würden sich hier qualitative Interviews anbieten, um näheres über Motive dieser Zurückhaltung zu erfahren. Mit durchschnittlich 6–7 Einbezügen der Eltern im Sinne einer Mitarbeit ist wahrscheinlich ein gutes Mass erreicht. Die beabsichtigte Wirkung (vgl. Kapitel 5.4.4) wird damit wahrscheinlich erzielt. Mehr als 7 unterstützende Appelle an Eltern könnten unter Umständen dazu führen, dass die angestrebte Wirkung einer Wertschätzung durch Einbezug ins Negative kippen würde. Äusserungen wie „müssen wir nun alles selbst machen“, „was macht eigentlich noch die Lehrperson“ etc. wären durchaus denkbar.

6.3.2 Variablen der Körpersprache (inklusive Positionswechsel)

Bei jeder Lehrperson wurden 3 x 20 Messungen (Start, Schluss, Phase: Frage / Antworten) pro Elternabend angestrebt. Die angefallenen Standbilder wurden analysiert und den definierten Kategorien bzw. Variablen zugeordnet.

Von den insgesamt vier Kategorien (Kopfhaltung, Oberkörper inkl. Arm- und Handhaltung, Unterkörper inkl. Bein und Fussstellung, Sitzposition) mit insgesamt 55 Variablen verbleiben drei Kategorien und 37 Variablen. Da nur eine Lehrperson während des Elternabends permanent gesessen ist, fällt die Kategorie „Sitzposition“ weg. Die Reduktion der 55 Variablen auf 37 Variablen ist damit zu erklären, dass linke und rechte Versionen zusammengefasst wurden. Ebenfalls zusammengefasst wurden alle anlehenden Versionen


im Stehen. Bei der vorliegenden Beschreibung und Interpretation wird von der einmal angestrebten Dreiteilung (Start, Schluss, Frage-Antwort-Phase) abgesehen. Die Rohdatensichtung zeigte keine auffälligen Unterschiede zwischen den ersten und letzten zehn Minuten sowie der Frage-Antwort-Phase, was für eine gewisse Konstanz und Stabilität der gewohnten Körperhaltung spricht. Die angenommene Veränderung durch mögliche Ermüdung (letzte 10 min.) oder der möglichen Spannungszunahme in der Phase Frage-Antwort-Phase hat sich nicht bewahrheitet.

Bei der Schulung und beim Coaching wurde eine Körperhaltung angestrebt, welche aufgrund heuristischer Erfahrung als ideal angenommen wird. Dies umfasst eine gerade Kopfhaltung sowohl in der vertikalen wie horizontalen Achse. Mittels Notizkarten sollen die Hände in die angestrebte Position gebracht werden, d. h. über Gürtellinie und unterhalb der Schulterhöhe. Ebenfalls wurde ein gerader Stand antrainiert, d. h. Beine parallel und hüftbreit. Wenn in der folgenden Tabelle von positiven Entwicklungen die Rede ist, wird damit eine Entwicklung in Richtung eben beschriebener Körperhaltung gemeint. Grundsätzlich sollten bei der Posterhebung bei allen nichtangestrebten Körperhaltungen tiefere Mittelwerte anfallen, damit von einer positiven Entwicklung gesprochen werden kann. Genau umgekehrt verhält es sich bei den angestrebten Körperhaltungen. Hier führt ein höherer Mittelwert zu einer positiven Einschätzung.

A Fokussierung auf die als ideal angestrebte Körperhaltung und Position:


Entsprechende Variablen werden ausgewählt betrachtet. Die zugeordnete Variablennummer wird in der linken Spalte ersichtlich. Alle signifikanten Veränderungen sind grundsätzlich mit gelber Farbe unterlegt.

Tab. 6.78: Fokussierung auf die als ideal angestrebte Körperhaltung und Position: Kopfhaltung (von vorne)

Variable	Entwicklung	T-Test (Sig. 2-seitig)
KS_Ko_A	positiv	Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
	von 80 % auf 82 % aller Messungen	.574
		.368

Der Mittelwert fällt mit einer positiven Entwicklung auf. Der Erfüllungsgrad war schon beim Prätest mit 80% sehr hoch. Die Verbesserung um 2% lässt sich nicht als signifikant ausweisen. Die seitliche, als eher ungünstig eingestufte Kopfhaltung, hat sich damit von 20% auf 18% reduziert. Die angestrebte vertikale Kopfhaltung wird von einer Mehrheit der Lehrpersonen schon vor der Intervention praktiziert. Die Sichtung der Daten zeigt aber, dass keine Lehrperson frei von ungünstigen Kopfhaltungspositionen ist. Das blosse Wissen über die eigene ungünstige Kopfposition reicht nicht für eine signifikante Verbesserung. Die Optimierung scheint an viel Training gebunden zu sein.

Tab. 6.79: Fokussierung auf die als ideal angestrebte Körperhaltung und Position: Kopfhaltung (von der Seite)


Variable	Entwicklung	T-Test (Sig. 2-seitig)
KS_Ko_E	positiv	Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
	Von 77 % auf 79 % aller Messungen	.532
		.522

Ähnlich wie bei der frontalen Ansicht verhält es sich bei der seitlichen Betrachtung der Kopfhaltung. Die angestrebte horizontale Kopfhaltung (3) erfuhr ebenfalls lediglich eine geringe Optimierung von 77% auf 79%. Die beiden nicht angestrebten Kopfhaltungen („Nase hoch“ 4, bzw. „Kinn auf Brust“ 5) umfassten gemeinsam etwas mehr als 20%.

Auch hier wurde bereits vor der Intervention eine durchschnittlich hohe Einlösung der gewünschten Kopfhaltung sichtbar. Eine Veränderung in Richtung erwünschter Kopfhaltung scheint schwierig zu sein. In spezifischen Fällen sind Veränderungen durch anatomische Voraussetzungen nur eingeschränkt möglich.

Die grundsätzlich hohen Ausgangswerte von 80% (Kopfhaltung von vorne bzw. 77% Kopfhaltung von der Seite) sind wahrscheinlich für die minimale Entwicklung von je 2% verantwortlich. Mit 82% bzw. 79% haben die Lehrpersonen schliesslich einen sehr hohen Durchschnittswert bezüglich der gewünschten Kopfhaltung erreicht, was als erfreulich zu taxieren ist. Es stellen sich zwei Fragen: Wie steht es mit der Notwendigkeit, diesen hervorragenden Wert überhaupt noch zu optimieren? Und es stellt sich die Frage nach Aufwand und Ertrag.¹⁰⁷ Auf Grund unserer Erfahrungen würden wir proklamieren, dass eine 80%-ige Umsetzung der angestrebten Körperhaltung ausreicht, um die gewünschte Wirkung beim Publikum zu erzielen. Meine Vermutung geht sogar dahin, dass eine 100%-ige Umsetzung als unnatürlich empfunden würde, was sich mit Sicherheit ungünstig auf den Gesamteindruck auswirken würde. Selbstverständlich müsste unsere auf Erfahrung basierende Aussage empirisch geprüft werden. Vielleicht lässt sich etwas wie eine kritische Grösse bezüglich Umsetzung finden, um den angestrebten Effekt erzielen zu können.

Tab. 6.80: Fokussierung auf die als ideal angestrebte Körperhaltung und Position: Haltung des Oberkörpers


Variable	Entwicklung	T-Test (Sig. 2-seitig)
KS_Ob_Y	sig. Positiv	Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
	von 25 % auf 60 % aller Messungen	.015*
		.021*

Hier führte die Intervention zu einer signifikanten Veränderung. Vergleicht man die Mittelwerte (prä: 11.94; post: 25.41) darf von mehr als einer Verdoppelung der erwünschten Ausprägung gesprochen werden.

Das Umsetzen der angestrebten Haltung des Oberkörpers (19) scheint im Vergleich zur Kopfhaltung bedeutend einfacher zu sein. Die Mittelwertentwicklung von 25% auf knapp 60% ist hoch. Die Konstanz der Handhabung bedarf aber noch der Übung. Die Videosichtung zeigte, dass praktisch alle Lehrpersonen immer wieder Phasen hatten, bei denen die Kärtchen aus der Hand gelegt wurden, was oft in einer unfreiwilligen Suchaktion endete. Gelegentlich waren die Karten gar Ursache für eine gewisse Unruhe und Hektik, weil diese nicht nachgestellt wurden. Mit zusätzlicher Routine der Handhabung der Kärtchen werden diese Unsicherheiten wegfallen. Gehen wir von wie oben bei der Kopfhaltung diskutierten 80% als Zielwert aus, müsste hier eine Nachbetreuung folgen.

¹⁰⁷ Das Paretoprinzip (80-zu-20-Regel), benannt nach Vilfredo Pareto (1848–1923), besagt, dass 80% der Ergebnisse mit 20% des Gesamtaufwandes erreicht werden. Die verbleibenden 20% der Ergebnisse benötigen mit 80% die meiste Arbeit. (Seiwert, 1997, S.36)

Tab. 6.81: Fokussierung auf die als ideal angestrebte Körperhaltung und Position: Haltung des Unterkörpers

Variable	Entwicklung	T-Test (Sig. 2-seitig)
KS_Un_AK	sig. positiv	Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
	Von 37 % auf 66 % aller Messungen	.014*
		.036*

Das „Hüftbreit dastehen“ erfuhr ebenfalls eine signifikante Entwicklung. Von 37 % (Mittelwert: 17.44) auf 66 % (Mittelwert: 29.75) aller Messungen.













Auch beim Stand erfolgte eine sehr erfreuliche Entwicklung von 37 % auf 66 % aller Messungen. In unterschiedlichem Ausmass, aber praktisch bei allen Lehrpersonen, kam es im Verlauf des Elternabends zu Situationen, in denen alte, stereotype Beinstellungen eingenommen wurden. Für den fokussierten und eingeweihten Betrachter war es amüsant zu beobachten, wie sanft, möglichst unauffällig, Korrekturen vorgenommen wurden. Insbesondere der oft praktizierte seitliche Hüftknick schien dann jeweils von unsichtbarer Hand in die Zielposition gezogen zu werden.

Auch hier werden Training und Routine Sicherheit bringen und das gelegentliche Ausweichen in den Hüftknick reduzieren. Als Coach empfehle ich zu Trainingszwecken einen fiktiven Spiegel in einer Person, welche sich stehend im Publikum befindet und die sprechende Person in ihrer Körperhaltung spiegelt.

B Tabellarische Übersicht über alle Variablen:

Die oben bereits besprochenen und als ideal taxierten Variablen werden hier nur noch minimal angesprochen. Es stehen andere auffällige Variablen im Fokus.

Tab. 6.82: Tabellarische Übersicht über alle Variablen: Kopfhaltung (von vorne und von der Seite)













Nr:	Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
			Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
1	 	Positive Entwicklung	.574
			.368
2	   	Positive Entwicklung	.404
			.379
3	 	Positive Entwicklung	.532
			.522
4	 	Positive Entwicklung	.410
			.369
5	 	Positive Entwicklung	.511
			.355

Alle Entwicklungen der Kopfhaltung fallen positiv aus, ohne dabei Signifikanzniveau zu erreichen.

Die Einschätzung der Lehrpersonen durch die Rater war schon im Prätest sehr hoch (Ausgangsniveau 80% bzw. 76% bei Variable 1 und 3), was dazu führt, dass eine prozentuale Optimierung ungleich schwieriger wird. Wahrscheinlich liegt die minimale Entwicklung auch in der nicht einfachen Umsetzung einer physiologischen Haltungsveränderung.

Tab. 6.83: Tabellarische Übersicht über alle Variablen: Haltung des Oberkörpers

Nr:	Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
			Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
6	 	Positive Entwicklung	.608
			.891
7	 	Keine Messungen, nicht vorgekommen	
8	  Alle Armhaltungen zwischen Gürtelschnalle und Schulterbereich	Positive Entwicklung	.385
			.368
9	 	Positive Entwicklung	.166
			.109
10		Positive Entwicklung	.251
			.180
11	 	Positive Entwicklung	.028*
			.028*
12	 	Keine Entwicklung, identischer Mittelwert	1.000
			1.000
13		Negative Entwicklung	.332
			.317
14		Positive Entwicklung	.410
			.527
15	 	Positive Entwicklung	.188
			.180

Nr:	Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
			Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
16		Positive Entwicklung	.332
			.317
17		Positive Entwicklung	.121
			.144
18		Negative Entwicklung Mittelwert prä: 0.18 Mittelwert post: 0.82	.110
			.070 ^(*)
19		Positive Entwicklung Mittelwert prä: 11.94 Mittelwert post: 25.41	.015*
			.021*
20		Positive Entwicklung	.086 ^(*)
			.048*
21		Positive Entwicklung	.579
			.564
22		Positive Entwicklung	.058 ^(*)
			.043*
23		Keine Entwicklung, identischer Mittelwert	1.000
			1.000
24		Positive Entwicklung	.232
			.395
25		Positive Entwicklung	.562
			.569
26		Positive Entwicklung	.059 ^(*)
			.091 ^(*)
27		Negative Entwicklung Mittelwert prä: 1.24 Mittelwert post: 1.59	.668
			.824

Um den Überblick zu erleichtern, werden die angefallenen Signifikanzwerte in einer tabellarischen Übersicht sowohl für den T-Test wie für den Wilcoxon-Test geordnet. Dabei wird jeweils zwischen positiver und negativer Entwicklung unterschieden. Ebenfalls sichtbar wird die Häufigkeit auf entsprechendem Signifikanzniveau.

Tab. 6.84: T-Test bei gepaarten Stichproben

Positive Entwicklungen					Negative Entwicklungen				
nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig. (0.01)	hoch sig. (0.001)	nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig. (0.01)	hoch sig. (0.001)
11	3 ^(*)	2*	0**	0***	3	0 ^(*)	0*	0**	0***



Tab. 6.85: Wilcoxon-Test





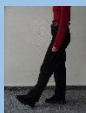



Positive Entwicklungen					Negative Entwicklungen				
nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig. (0.01)	hoch sig. (0.001)	nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig. (0.01)	hoch sig. (0.001)
11	1 ^(*)	4*	0**	0***	2	1 ^(*)	0*	0**	0***

Von 19 den Oberkörper und die Handhaltung betreffenden Variablen haben sich 16 positiv entwickelt, 5 davon mit signifikantem Niveau. Es kam zu 3 negativen Entwicklungen, wovon eine signifikant ausfällt. Die Variablen 12 und 23 blieben unverändert. Sich überkreuzend an die Schulter zu greifen (7) ist bei beiden Erhebungen nie vorgekommen.

Bis auf Variable 19, welche als Idealposition bereits diskutiert wurde, stützen sich alle signifikanten Entwicklungen (11, 18, 20, 22, 26) auf Mittelwerte, die sich durchschnittlich zwischen 0 bis 2 Nennungen bewegen. Besonders deutlich zeigt sich dies bei der einzigen signifikant negativen Entwicklung (18, Mittelwert prä: 0.18, post: 0.82). Eine Interpretation ist also mit Bedacht vorzunehmen. Wohl haben sich signifikante Veränderungen eingestellt. Diese geschahen aber in der Art, dass sich zwei Messungen auf eine oder null reduziert haben oder sich von null auf einen negativ entwickelt haben.

Tab. 6.86: Tabellarische Übersicht über alle Variablen: Haltung des Unterkörpers

Nr:	Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
			Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
28		Negative Entwicklung Mittelwert prä: 1.31 Mittelwert post: 2.25	.177
			.181
29		Positive Entwicklung Mittelwert prä: 17.44 Mittelwert post: 29.75	.014*
			.036*

Nr:	Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
			Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
30		Positive Entwicklung	.216
			.258
31		Negative Entwicklung Mittelwert prä: 1.19 Mittelwert post: 1.25	.953
			.472
32		Positive Entwicklung	.116
			.118
33		Positive Entwicklung	.104
			.102
34		Positive Entwicklung	.355
			.481
35		Negative Entwicklung Mittelwert prä: 0.81 Mittelwert post: 1.00	.864
			.596
36		Positive Entwicklung	.007**
			.003**
37		Positive Entwicklung	.301
			.180

Auch hier soll die anschliessende Tabelle den Überblick über die anfallenden Signifikanzwerte erleichtern. Die beiden Testverfahren (T-Test und Wilcoxon-Test) werden wieder separat aufgeführt.

Tab. 6.87: T-Test bei gepaarten Stichproben

Positive Entwicklungen					Negative Entwicklungen				
nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig. (0.01)	hoch sig. (0.001)	nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig. (0.01)	hoch sig. (0.001)
5	0 ^(*)	1*	1**	0***	3	0 ^(*)	0*	0**	0***

Tab. 6.88: Wilcoxon-Test

Positive Entwicklungen					Negative Entwicklungen				
nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig. (0.01)	hoch sig. (0.001)	nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig. (0.01)	hoch sig. (0.001)
5	0 ^(*)	1*	1**	0***	3	0 ^(*)	0*	0**	0***

Von zehn den Unterkörper betreffenden Variablen haben sich 7 positiv entwickelt. Eine davon signifikant (29) und eine sehr signifikant (36). Die 3 negativen Entwicklungen weisen keine Signifikanz aus.

Die signifikant positive Entwicklung entspricht der Idealposition im Stehen (29) und wurde eingangs schon ausführlich thematisiert. Die sehr signifikante Entwicklung der Variable (36) kam dadurch zu Stande, dass ihr Vorkommen sich auf null reduzierte. Diese Variable (36) fasst alle anlehenden bzw. aufstützenden Positionen zusammen. Ihr Vorkommen bei der ersten Erhebung betrug etwas mehr als 8 % (Mittelwert: 3.88). Die Instruktion für die Lehrpersonen, von einer solchen Haltung abzulassen, hat anscheinend ausgereicht, diese als ungünstig taxierte Haltung auf null zu reduzieren.

C Interventionserfolg Positionswechsel:

Tab. 6.89: Interventionserfolg Positionswechsel / Stand

Nr:	Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
			Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
38	Positionswechsel und Gewichtsverlagerung	Positive Entwicklung	.007**
			.011*

Zwischen:	Rangskala
0 - 2	1
3 - 4	2
5 - 6	3
7 - 8	4
9 -10 und mehr...	5

Der Stand (die Summe der Positionswechsel und Gewichtsverlagerungen) erfuhr eine sehr signifikante Veränderung in Richtung Reduktion (Mittelwerte prä: 3.00, post 1.86). Konkret heisst das in der Rangskala eine Abnahme um einen Punkt von 3 auf 2, was eine Verminderung der Bewegung von 5–6 auf 3–4 bedeutet. Noch deutlicher wird die Optimierung, wenn man die prozentuale Entwicklung der Rangskalawerte 4 und 5 bezieht. Waren es beim Prätest noch 41 % der Lehrpersonen, bei welchen 7 und mehr Bewegungen pro Minute gezählt wurden, waren es beim Posttest nur noch 1 Prozent.

Erst die fokussierte Videosichtung machte eine auffällige Bewegungsintensität (vor allem 4 und 5) sichtbar, meist zum Erstaunen der betreffenden Lehrpersonen selbst. Gelegentlich half ein Schnellvorlauf, um den festgestellten Tatbestand in seiner Stärke zu verdeutlichen. Was bisher unbewusst geschah, wurde mit dieser Konfrontation auf eine Bewusstseins-ebene gehoben, was primär für die angefallene Reduktion verantwortlich sein dürfte. Der direkte Datenvergleich (prä/post) bei den Probanden macht sichtbar, dass Entwicklungen von der Rangskala 5 auf 3 häufiger vorgekommen sind als eine vergleichbare Entwicklung von 3 auf 1. Dies mag an zwei Gründen liegen: Zum einen ist bei einem Wert von 1–3 noch keine Dringlichkeit bezüglich Optimierung angezeigt und zum anderen dürfte eine Verbesserung in diesem Niveaubereich ungleich schwerer ausfallen. Das Ziel, die Bewegungsintensität beim Stehen zu reduzieren, wurde bis auf eine Ausnahme voll eingelöst.

6.4 Differenz der Einschätzung vom ersten zum zweiten Elternabend

6.4.1 Aus Sicht der Eltern fokussiert auf die neun Zielsetzungen des Elternabends

In den folgenden Ausführungen steht die grundsätzliche Entwicklung der neun Zielformulierungen im Zentrum. Dabei wird der Fokus auf das Rating „trifft voll und ganz zu“ gelegt. Der Anspruch jeder Lehrperson muss sein, möglichst viele der neun Zielsetzungen auf der höchsten Ratingskala („trifft voll und ganz zu“) positionieren zu können.

Gelingt es einer Lehrperson 80 und mehr Prozent der Elternrückmeldungen auf eine Zielsetzung in die beste Kategorie („trifft voll und ganz zu“) des Fragebogenratings zu bringen, ist dies ein ausserordentlicher Erfolg. Sind es zwischen 70 % und 80 %, ist dies immer noch ein guter Wert. Fällt der Wert unter 70 %, sind sicherlich Anstrengungen hinsichtlich einer Optimierung angezeigt. Wenn der Wert unter 60 % fällt, müssen zwingend Anstrengungen (allenfalls eine Intervention) unternommen werden.

Tab. 6.90: Kategorienbildung, Bewertung und Empfehlung hinsichtlich der Elterneinschätzung

Prozentanteil bei der Kategorie „trifft voll und ganz zu“	Bewertung	Empfehlung
80 % und mehr	sehr gut	Keine Intervention empfohlen
70 % und mehr	gut	Intervention empfohlen
60 % und mehr	genügend	Intervention angezeigt
50 % und mehr	ungenügend	Intervention dringend angezeigt

Die definierten Prozentbereiche¹⁰⁸ in der vorangehenden Tabelle orientieren sich am Pareto-Prinzip.¹⁰⁹ So wie in vielen anderen Qualitätsdiskussionen stellt sich auch hier die Frage, ob sich der unverhältnismässige Mehraufwand für eine Optimierung ab 80 % überhaupt auszahlt. Meine Erfahrungen als Coach sagen eher nein. In der Regel lohnt es sich in Bereiche des Cochees zu investieren, die in der Einschätzung des Publikums unter den 80 %

¹⁰⁸ 80 % - 100 % = sehr gut, grün unterlegt; 70 % - 80 % = gut, gelb unterlegt; 60 % - 70 % = genügend, orange unterlegt; 50 % - 60 % ungenügend, rot unterlegt

¹⁰⁹ Das Paretoprinzip (80-zu-20-Regel), benannt nach Vilfredo Pareto (1848–1923), besagt, dass 80 % der Ergebnisse mit 20 % des Gesamtaufwandes erreicht werden. Die verbleibenden 20 % der Ergebnisse benötigen mit 80 % die meiste Arbeit. Seiwert (1997), S.36.

liegen. Selbstverständlich kann über die getroffene Einteilung nach dem Pareto-Prinzip diskutiert werden. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass auch bei jeder anderen gewählten Ratingform die positive Entwicklung der Elterneinschätzung zum Ausdruck käme.

Die neun Zielformulierungen des ersten und zweiten Elternabends werden einander nun gegenübergestellt:

Tab. 6.91: Entwicklung der Elterneinschätzung in Bezug auf die definierte Kategorie: „trifft voll und ganz zu“ hinsichtlich der neun Zielformulierungen

Prozentanteil bei der Kategorie „trifft voll und ganz zu“	Bewertung	Elternabend 1 (Präerhebung)	Elternabend 2 (Posterhebung)
80%–100%	sehr gut	1 von 9	2 von 9
70%–80%	gut	3 von 9	3 von 9
60%–70%	genügend	3 von 9	4 von 9
50%–60%	ungenügend	2 von 9	0 von 9

Beschreibung der Resultate:

Lässt sich beim ersten Elternabend lediglich eine Zielsetzung bezüglich Umsetzung als „sehr gut“ taxieren, sind es beim zweiten Elternabend deren zwei. Bei der als „gut“ eingeschätzten Zielerreichung sind bei beiden Elternabenden unverändert drei zu finden. Bei der Kategorie „genügend“ gab es beim zweiten Elternabend einen Zuwachs von einer Zielformulierung. Besonders zu erwähnen ist, dass die beiden von den Eltern als „ungenügend“ umgesetzten Zielformulierungen beim ersten Elternabend beim zweiten nicht mehr vorkommen.

Für die angefallene und aus meiner Erfahrung bedeutsame Entwicklung lassen sich grundsätzlich zwei Erklärungen beiziehen. Zum einen die Unterschiedlichkeit der beiden Kohorten (beurteilende Elterngruppen). Dieser Ansatz ist aber wenig erfolgversprechend, weil ein Vergleich der soziodemographischen Daten eine sehr hohe Homogenität bestätigt (vgl. Kapitel 6.2.2). Also muss die Ursache der Veränderung bei den Lehrpersonen und in ihrem Auftritt vor den Eltern liegen. Was wiederum für die Wirksamkeit der Intervention spricht.

6.4.1.1 Übersicht über alle 9 summativen Fragen im Einzelnen (entsprechen inhaltlich den Zielformulierungen)

Als nächstes werden die summativen Fragen mit ihren exakten Prozentzahlen einzeln aufgeführt. Der Fokus liegt wiederum auf der besten Kategorie „trifft voll und ganz zu“. Damit wird ersichtlich, welche der Zielsetzungen in welchem Ausmass bei der Elterneinschätzung reüssiert hat. Die farbliche Unterlegung orientiert sich an der bisherigen und der Wert in der Klammer gibt über die prozentuale Entwicklung Auskunft.

A Ebene: SACHE

Tab. 6.92: Übersicht über die Entwicklung der Zielformulierungen auf der Sachebene

Fragestellung zur jeweiligen Zielformulierung	Fokussierung auf die Ratingkategorie „trifft voll und ganz zu“ (Rating: 4)	
5. Ich habe alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden	Prä:	83.7 %
	Post:	86.3 %
	Differenz:	(+ 2.6 %)
9. Ich finde, die Lehrperson kann auf Fragen kompetent Antwort geben	Prä:	66.9 %
	Post:	70.2 %
	Differenz:	(+ 3.3 %)

Bei der Frage 5 wurde trotz sehr hohem Ausgangswert (83.7 %) nochmals eine Steigerung um 2.7 % erzielt. Bei der Frage 9 konnte der Wert von genügend (66.9 %) auf gut (70.2 %) angehoben werden.

Die Lehrpersonen haben bei der Frage 5 einen sehr hohen Zuspruch erhalten, was für deren Kompetenz in diesem Bereich spricht. Es stellt sich die Frage, wie weit eine Optimierung dieses Wertes überhaupt noch möglich ist. Auf jeden Fall scheint mir hier eine weitere Intervention nicht angezeigt. Was die Frage 9 betrifft, führte die Intervention zu einem gut, was eine Intervention auch nicht prioritär erscheinen lässt.

B Ebene: BEZIEHUNG

Tab. 6.93: Übersicht über die Entwicklung der Zielformulierungen auf der Beziehungsebene

Fragestellung zur jeweiligen Zielformulierung	Fokussierung auf die Ratingkategorie „trifft voll und ganz zu“ (Rating: 4)	
10. Ich spüre, dass die Lehrperson an einer guten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten interessiert ist	Prä:	76.8 %
	Post:	82.5 %
	Differenz:	(+ 5.7 %)
14. Ich spüre, dass die Lehrperson allen Schülern gerecht werden möchte	Prä:	60.1 %
	Post:	65.6 %
	Differenz:	(+ 5.5 %)

Die Frage 10 entwickelte sich von einem gut (76.8 %) zu einem sehr gut (82.5 %). Ebenfalls um 5.5 % verbessert hat sich der Zuspruch der Eltern bei der Frage 14.

Bei der Frage 10 kann von einer zusätzlichen Anstrengung für eine Optimierung abgesehen werden. Bei der Frage 14 setzte sich zwar nach der Intervention eine erfreuliche Verbesserung ein, welche aber nicht darüber täuschen darf, dass sich der Wert grundsätzlich immer noch erst im genügenden Bereich bewegt, wo eine Intervention angezeigt wäre.

C Ebene: SELBSTKUNDGABE

Tab. 6.94: Übersicht über die Entwicklung der Zielformulierungen auf der Selbstkundgabebene

Fragestellung zur jeweiligen Zielformulierung	Fokussierung auf die Ratingkategorie „trifft voll und ganz zu“ (Rating: 4)	
21. Ich spüre, dass mein Kind bei dieser Lehrperson in menschlich guten Händen ist	Prä:	74.5 %
	Post:	78.6 %
	Differenz:	(+ 4.1 %)
28. Aus meiner Sicht gibt die Arbeitshaltung der Lehrperson nichts zu beanstanden	Prä:	57.4 %
	Post:	63.7 %
	Differenz:	(+ 6.3 %)
30. Mein Kind scheint bei dieser Lehrperson in kompetenten Händen zu sein	Prä:	70 %
	Post:	72.9 %
	Differenz:	(+ 2.9 %)
38. Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt	Prä:	56.2 %
	Post:	65.3 %
	Differenz:	(+ 9.1 %) ^(*)

Bei der Frage 21 reichte eine Steigerung von 4.1 % nicht aus, um den Wert im Rating von gut zu sehr gut zu bringen. Dazu fehlen noch wenige 1.4 %. Bei den Fragen 28 und 38 gelang es durch die Intervention, beide Werte aus dem ungenügenden in den genügenden Bereich des Ratings zu führen. Betrachtet man bei der Frage 30 die Kategorie „trifft völlig zu“ isoliert, ist eine positive Entwicklung von 2.9 % sichtbar. Einzig bei dieser Frage wurde aber beim Mittelwertvergleich über alle Ratings eine negative Entwicklung ausgewiesen (Prä: 4.71, Post: 4.67). Diese minimale Abweichung wäre durch mathematische Rundungsregeln zum Verschwinden zu bringen (Prä: 4.7, Post: 4.7). Man könnte dann von unveränderten Mittelwerten sprechen. Mit einem Wert von 9.1 % wurde bei der Frage 38 eine signifikante Entwicklung erreicht: T-Test: .072^(*); Wilcoxon-Test: .062^(*).

Bei der Frage 21 bewegt sich der ermittelte Prozentwert nahe am sehr gut, so dass eine Intervention kaum angezeigt erscheint. Bei den Fragen 28 (63.7 %), 30 (72.9 %) und 38 (65.3 %) ist eine Verbesserung anzustreben. Besonders auffällig sind die starken positiven Entwicklungen bei den beiden ungenügenden Werten in der Präerhebung. Bei der Frage 28 sind es 6.3 % und bei der Frage 38 gar 9.1 % ^(*). Das lässt zweierlei Interpretationen zu. Zum einen wurden die optimierten Variablen in diesen beiden Zielbereichen der Elternwahrnehmung besonders wirksam und zum anderen scheint sich die Vermutung zu bewahrheiten, dass es ungleich schwieriger ist, schon gute bis sehr gute Werte zu verbessern.

D Ebene: APPELL

Tab. 6.95: Übersicht über die Entwicklung der Zielformulierung auf der Appellebene

Fragestellung zur jeweiligen Zielformulierung	Fokussierung auf die Ratingkategorie „trifft voll und ganz zu“ (Rating: 4)	
42. Ich meine verstanden zu haben, was die Lehrperson von mir als Elternteil erwartet	Prä:	61.5 %
	Post:	66.7 %
	Differenz:	(+ 5.2 %)

Auch hier zeigte die Intervention eine Wirkung von 5.2%, was aber nicht ausreichte, den Wert mit 66.7% in den guten Bereich des Ratings zu führen.

Erinnert man sich an die Kapitel eingangs der Arbeit (vgl. Kapitel 4.1), bei denen die Bedeutsamkeit einer guten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrperson bzw. Schule ausführlich beschrieben wird, können wir mit dem aktuell erreichten Wert bei dieser Zielformulierung keineswegs zufrieden sein. Für die Entwicklung einer erneuten bzw. weiterführenden Intervention kann es sinnvoll sein, sich ein Bild über die prozentuale Verteilung über alle Ratings zu machen. Für die vorliegende Fragestellung sieht die Verteilung wie folgt aus:

Tab. 6.96: Frage 42 (Zielformulierung Appellebene): Prozentuale Verteilung über alle Ratings

Nr./ Fragestellung		trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	T-Test
							Wilcoxon-Test
42. Ich meine verstanden zu haben, was die Lehrperson von mir als Elternteil erwartet	Prä	0.0	0.4	5.5	32.7	61.5	.217
	Post	0.0	0.3	3.1	29.9	66.7	.266

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass sich nach der Posterhebung rund ein Drittel (29.9 %) der Elternrückmeldungen bei „trifft eher zu“ befinden. Die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Weiterentwicklung sind günstig. Anders würde das aussehen, wenn eine Mehrheit der Elternfeedbacks bei der Kategorie „trifft überhaupt nicht zu“ zu finden wäre.

6.4.1.2 Aus Sicht der Eltern hinsichtlich aller 43 Fragestellungen

Hier wird die Strategie der Darstellung etwas geändert. Wenn im Folgenden von positiven Entwicklungen die Rede ist, ist damit grundsätzlich eine Veränderung der Mittelwertdifferenz in erwünschter Richtung (Wirkungsabsicht) gemeint. Bei negativer Entwicklung trat der umgekehrte Fall ein. Ganz allgemein wurde bei der Auswertung eine Tendenz zu Deckeneffekten festgestellt. Die durchschnittlichen Mittelwerte waren bereits beim ersten Elternabend, d.h. noch vor der Intervention, schon recht hoch. Zusätzlich interessieren die einzelnen Signifikanzniveaus der 43 Fragestellungen.

Die Tabellen (T-Test und Wilcoxon-Test) schaffen einen zusammenfassenden Überblick über alle 43 anfallenden Häufigkeiten der einzelnen Signifikanzniveaus.

Tab. 6.97: T-Test bei gepaarten Stichproben

Positive Entwicklungen					Negative Entwicklungen				
nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig. (0.01)	hoch sig. (0.001)	nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig. (0.01)	hoch sig. (0.001)
27	8 ^(*)	5*	1**	0***	2	0 ^(*)	0*	0**	0***

Tab. 6.98: Wilcoxon-Test

Positive Entwicklung					Negative Entwicklung				
nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig. (0.01)	hoch sig. (0.001)	nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig. (0.01)	hoch sig. (0.001)
31	4 ^(*)	6*	0**	0***	2	0 ^(*)	0*	0**	0***

Von insgesamt 43 Fragestellungen zur Qualitätserhebung haben sich grundsätzlich 41 Mittelwerte positiv, also in die gewünschte Richtung, und zwei negativ entwickelt. Bei den beiden Negativentwicklungen ist sowohl beim T-Test wie beim Wilcoxon-Test keine Signifikanz auszumachen. Beim T-Test fallen von den 14 signifikant positiven Entwicklungen 8 auf das 10 %-Niveau, 5 auf das 5 %- und 1 auf das 1 %-Niveau. Beim Wilcoxon-Test fallen insgesamt 4 signifikant positive Entwicklungen weniger an. 4 befinden sich auf dem 10 %- und 6 auf dem 5 %-Niveau. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass sich beim zweiten Elternabend bei 14 (T-Test) bzw. 10 (Wilcoxon-Test) von 43 Items eine signifikante, interventionsbedingte Veränderung in gewünschter Richtung ergeben hat.

Wenn man die aussergewöhnlich kurze Schulungszeit (4 Std. in der Gruppe und max. 4 Std. persönliches Coaching, vgl. Kapitel 5.3.9) bedenkt, durfte nicht von einer derartigen Wirksamkeit der Intervention ausgegangen werden. Als Vergleich hat Kramis-Aebischer in ihrer Interventionsstudie von 1995 zwischen 30 und 80 Stunden Schulungszeit in Form von Kursen und Teamsupervisionen aufgewendet. Diese unmittelbare Wirksamkeit ist vermutlich auf verschiedene Faktoren zurückzuführen. Als erstes ist die Lernbereitschaft der Probanden hervorzuheben. Ihr Interesse an der Thematik war, trotz anfänglicher Hemmungen, äussert gross. Auch ihre Bereitschaft, die angebotenen Hilfestellungen und Empfehlungen umzusetzen, war eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg. Es ist gelungen, aufgrund meines heuristischen Wissens den Fokus auf die bedeutsamen Variablen zu lenken. Meine über Jahre gesammelten Coaching Erfahrungen haben mich bei der individuellen Betreuung auch die richtigen Methoden und Vorgehensweise wählen lassen. Die nachweisliche Wirksamkeit der Intervention ist unter Berücksichtigung des in der Einleitung erwähnten Deckeneffektes entsprechend hoch zu gewichten.

Überblick über alle 43 Fragestellungen des Elternfragebogens im Einzelnen

In dem nachfolgenden Abschnitt sind alle 43 Fragestellungen aus dem Elternfragebogen einzeln aufgeführt und ihren Ebenen und Bereichen zugeordnet (vgl. Kapitel 5.4.1). Die signifikanten Entwicklungen sind hellgelb unterlegt. Jede Ebene mit zugehörigem Bereich wird separat beschrieben und interpretiert. Dabei werden Interventionserfolge aus der Vi-

deorhebung und der Körpersprache beigezogen (vgl. Kapitel 6.4.1.4). Obwohl es ein Konglomerat von Variablen bleiben wird, welche für Erfolge verantwortlich sind, werden in einem ersten Schritt die Variablen im Fokus stehen, welchen eine Wirksamkeit in den zugeordneten Bereichen attestiert wird. Es geht um die Einlösung bestimmter Erwartungen und deren Wirksamkeit aufgrund heuristischer Erfahrungen in spezifischen Themenfeldern.

Elternfragebogen / Ebene: SACHE; Bereich: Verständlichkeit

Tab. 6.99: Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Sachebene; Bereich: Verständlichkeit

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	Entwicklungsrichtung des Mittelwertes in Richtung Schulungsabsicht	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
1. Meiner Ansicht nach ist die Lehrperson in ihren Aussagen klar	Negative Entwicklung	.349
		.438
2. Ich finde, die Lehrperson vermeidet ein Fachchinesisch	Positive Entwicklung	.091 ^(*)
		.113
3. Ich finde, die Lehrperson vermeidet komplizierte Sätze	Positive Entwicklung	.091 ^(*)
		.149
4. Ich finde, die Lehrperson beschränkt sich auf das Wesentliche	Positive Entwicklung	.093 ^(*)
		.113
5. Ich habe alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden	Positive Entwicklung	.561
		.496

Von 5 Fragestellungen haben sich insgesamt 4 positiv entwickelt. Davon sind 3 signifikant ausgefallen, wenn man die Werte des T-Tests berücksichtigt. Es ist darauf hinzuweisen, dass der Wilcoxon-Test bei denselben Fragestellungen die 10 %-Schwelle nur knapp überschreitet. Bei der Frage 1 zeigt sich eine negative Entwicklung, welche aber nicht signifikant ausfällt.

Es lässt sich feststellen, dass bei den Fragen 2, 3 und 4, d.h. in der Form der Kommunikation (kein Fachchinesisch, keine komplizierten Sätze, sich auf das Wesentliche beschränken) eine signifikant positive Entwicklung stattgefunden hat. Beide der Verständlichkeit zugeordneten Variablen (Sprechgeschwindigkeit/Anspruchsniveau der gesprochenen Sprache) haben sich ebenfalls signifikant entwickelt. Die Anzahl Wörter der ersten 10 Minuten wurden von 120 auf 110 pro Minute reduziert. Noch stärker ist die Verlangsamung beim Schluss ausgefallen: 127 auf 109 Wörter pro Minute. Die Reduktion des Sprechtempos leistet einen Beitrag zur Verständlichkeit. Mit dem nach der Intervention erreichten Sprechtempo sind wir nahe an den von Experten empfohlenen Sprechtempo (80-100 Wörter pro Minute, vgl. Kapitel 5.4.4). Das signifikante Ansteigen des Anspruchsniveaus der Sprache von leicht (Abschlussklasse) auf durchschnittlich (Sek, FOS, Berufsschule) scheint ebenfalls die Verständlichkeit zu unterstützen. Nicht eine möglichst einfache, sondern eine adäquate Sprache führt zu gutem Verständnis. Die auf heuristischer Basis intendierte Wirkung der beiden Variablen zeigt die erwartete

Wirksamkeit. Im Sinne einer breitgefächerten Wirkung der einzelnen Variablen dürften auch die signifikant positive Entwicklung der Variablen Wortbilder, Anzahl Beispiele (vgl. Kapitel 6.3.1) ihren Beitrag zur Verständlichkeit geleistet haben. Im ersten Moment erstaunt, dass sich die Fragestellungen 1 und 5 nicht entsprechend synchron mitentwickelt haben. Wenn man als Elternteil etwas nicht wirklich verstanden hat, wurde dies anscheinend nicht zwingend auf eine komplizierte Sprache der Lehrperson zurückgeführt. Es gilt auch zu erwähnen, dass die Einschätzung der Eltern (Mittelwert) bei beiden Fragen 1 und 5 bereits beim Prätest sehr gut war. Dabei steht der Wert 5 für „trifft voll und ganz zu“ und der Wert 4 für „trifft eher zu“.

Tab. 6.100: Die Abweichung der Mittelwerte (Prä/Post) bei der Frage 1 und 5

Fragestellungen	Mittelwert Prätest	Mittelwert Posttest
1. Meiner Ansicht nach ist die Lehrperson in ihren Aussagen klar	4.70	4.64
5. Ich habe alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden	4.81	4.84

Die Abweichungen der Mittelwerte zwischen Prätest und Posttest bei der Frage 1 und 5 sind derart gering, dass von einer Interpretation abgesehen wird.

Elternfragebogen/Ebene: SACHE; Bereich: Fragen beantworten können

Tab. 6.101: Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Sachebene; Bereich: Fragen beantworten können

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	Entwicklungsrichtung des Mittelwertes in Richtung Schulungsabsicht	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
6. Für mich bleibt die Lehrperson bei den Antworten oft vage	Positive Entwicklung	.175
		.356
7. Für mich sind die Antworten der Lehrperson zu ausschweifend	Positive Entwicklung	.059 ^(*)
		.093 ^(*)
8. Mir scheint, als fehle der Lehrperson für die Beantwortung der Fragen gelegentlich das nötige Hintergrundwissen	Positive Entwicklung	.774
		.981
9. Ich finde, die Lehrperson kann auf Fragen kompetent Antwort geben	Positive Entwicklung	.503
		.469

Alle vier Fragestellungen erfahren eine positive Entwicklung. Signifikant ist sie bei der Fragestellung 7. Die Lehrpersonen sind in ihren Antworten weniger ausschweifend.

Die in der Schulung geführte Diskussion über qualitativ gute Antworten zeigte Wirkung. Kürze und Prägnanz sind ein zentrales Destillat aus der engagiert geführten Qualitätsdiskussion. Die beiden Indikatoren nahmen Charakter einer Leitlinie an und wurden erfolgreich umgesetzt. Weiter von Bedeutung ist die signifikante Anhebung des Anspruchsniveaus der gesprochenen Sprache von sehr leicht (6. bis 8. Klasse) auf leicht (Abschlussklasse) in der Phase von Fragen und Antworten (vgl. Kapitel 6.3.1). Beim Anstreben eines sehr leichten Anspruchsniveaus in der Sprache kann es leicht zu unnötigen Ausschweifungen und Umschreibungen kommen. Die intendierte Wirkung der Variable wurde eingelöst. Unterstützend dürften weitere signifikante Variablen gewirkt haben: Das gezielte, nicht inflationäre Einsetzen von Beispielen und Wortbildern (vgl. Kapitel 6.3.1) und die anfängliche Klärung (Ablauf am Anfang erläutern), wann Fragen erwünscht sind.

Elternfragebogen / Ebene: BEZIEHUNG; Bereich: zu den Eltern

Tab. 6.102: Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Beziehungsebene; Bereich: zu den Eltern

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	Entwicklungsrichtung des Mittelwertes in Richtung Schulungsabsicht	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
10. Ich spüre, dass die Lehrperson an einer guten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten interessiert ist	Positive Entwicklung	.161
		.149
11. Ich spüre, dass alle Anwesenden für die Lehrperson gleich wichtig sind	Positive Entwicklung	.055 ^(*)
		.044*
12. Ich spüre eine Wertschätzung seitens der Lehrperson	Positive Entwicklung	.055 ^(*)
		.049*
13. Mir fällt auf, dass die Lehrperson an allen Meinungen interessiert ist	Positive Entwicklung	.845
		.831

Auch hier ist in allen vier Bereichen eine positive Entwicklung sichtbar. Insbesondere stark und damit signifikant bei den Fragen 11 und 12. Es gibt bei diesen beiden Fragen einen marginalen Unterschied zwischen dem T-Test und dem Wilcoxon-Test.

Eine gute Beziehung zwischen Eltern und Lehrperson bildet die Basis für die gesamte Zusammenarbeit. Wer in eine gute Beziehung investiert, baut gleichzeitig Vertrauen auf. Sich als Eltern unter vielen, sehr unterschiedlichen Eltern gleichberechtigt zu fühlen, ist wahrscheinlich von zentraler Bedeutung. Dasselbe gilt auch für die Wertschätzung, welche die Eltern durch die Lehrperson erfahren sollten. Die Empfehlung, die Eltern vermehrt mit dem Namen anzusprechen, wurde signifikant umgesetzt (vgl. Kapitel 6.3.1) und scheint hauptverantwortlich für die positive Entwicklung zu sein. Die an die Variable gebundenen Erwartungen (vgl. Kapitel 5.4.4) wurden somit eingelöst. Zwei weitere Variablen der Videoerhebung (Anzahl Publikumseinbezug, einzelne Eltern werden persönlich um ihre Meinung

gefragt) aus dem Bereich **BEZIEHUNG** haben sich positiv entwickelt und könnten ebenfalls ihren Beitrag geleistet haben (vgl. Kapitel 6.3.1).

Elternfragebogen/Ebene: **BEZIEHUNG**; Bereich: zu den Schülern

Tab. 6.103: Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Beziehungsebene; Bereich: zu den Schülern

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	Entwicklungsrichtung des Mittelwertes in Richtung Schulungsabsicht	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
14. Ich spüre, dass die Lehrperson allen Schülern gerecht werden möchte	Positive Entwicklung	.854
		.906
15. Ich habe das Gefühl, dass die Lehrperson sich besonders um schwächere Schüler bemüht	Positive Entwicklung	.146
		.177
16. Ich habe das Gefühl, dass die Lehrperson sich besonders um begabte Schüler bemüht	Positive Entwicklung	.033*
		.039*
17. Ich habe das Gefühl, dass es lebhaftere Schüler eher schwer haben werden	Positive Entwicklung	.045*
		.113
18. Ich habe das Gefühl, dass es stille Schüler eher schwer haben werden	Positive Entwicklung	.116
		.185

Bei allen fünf Fragen zeichnete sich eine positive Entwicklung ab. Statistisch relevant ist die Entwicklung bei den Fragen 16 und 17. Wobei dieser signifikante Unterschied bei der Frage 17 lediglich beim T-Test zum Ausdruck kommt.

Wie in den meisten Fällen wird auch hier schlussendlich ein Konglomerat von Faktoren für die positive Entwicklung verantwortlich sein. Eine generell erfreuliche Entwicklung ist bei der Anzahl positiver Äusserungen der Lehrperson zu Schule, Lehrmittel, Infrastruktur, Klasse und Lehrerschaft festzustellen. Beim Sammelbegriff „Äusserungen zu anderem“ fiel die positive Entwicklung sogar signifikant aus. An die positiven Äusserungen der Lehrperson ist eine Grundhaltung geknüpft, die spürbar wird und den Beziehungsaspekt zu den Schülern günstig beeinflussen wird. Eine ebenfalls positive Entwicklung gab es bei der Anzahl „Lacher“ sowie bei den Elementen des aktiven Zuhörens. Wo man lachen darf, kann es selbst lebhaften Schülerinnen und Schülern kaum schlecht gehen. Wer uns Eltern gut zuhört, wird dies auch bei allenfalls weniger begabten Schülerinnen und Schülern tun. Eine signifikante Verbesserung gab es beim „Verdanken von Beiträgen“ durch die Lehrperson (vgl. Kapitel 6.3.1). Wer als Elternteil eigene Beiträge verdankt bekommt, fühlt sich in mancherlei Hinsicht bestärkt. Diese wertschätzende Umgangskultur kann nur förderlich für das Miteinander sein. Die Erwartungen an die beschriebenen Variablen (vgl. Kapitel 5.4.4) wurden ein weiteres Mal eingelöst. Die Summe der oben angesprochenen Verbesserungen hat sich selbst bei dem als sehr stabil geltenden Persönlichkeitstest (NEO-FFI) niederge-

schlagen. Beim Wertepaar „nachsichtig“ versus „barsch“ hat sich eine signifikante Entwicklung Richtung „nachsichtig“ eingestellt, wie sich in diesem Kapitel noch zeigen wird.

Elternfragebogen/Ebene: SELBST; Bereich: Persönlichkeit

Tab. 6.104: Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Selbstebene; Bereich: Persönlichkeit

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	Entwicklungsrichtung des Mittelwertes in Richtung Schulungsabsicht	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
19. Auf mich hat die Lehrperson eine herzliche Ausstrahlung	Positive Entwicklung	.668
		.758
20. Auf mich wirkt die Lehrperson gepflegt und sauber	Positive Entwicklung	.028*
		.034*
21. Ich spüre, dass mein Kind bei dieser Lehrperson in menschlich guten Händen ist	Positive Entwicklung	.635
		.756
22. Auf mich wirkt die Lehrperson offen	Positive Entwicklung	.956
		.981
23. Auf mich wirkt die Lehrperson vertrauenswürdig	Positive Entwicklung	.218
		.463
24. Auf mich wirkt die Lehrperson unsicher	Positive Entwicklung	.289
		.463

Alle Fragen haben sich positiv entwickelt. Besonders stark war dies bei der Frage 20 der Fall: „Auf mich wirkt die Lehrperson gepflegt und sauber“.

Warum die Lehrpersonen beim zweiten Elternabend in der Wahrnehmung der Eltern gepflegter und sauberer wirken, ist schwer zu beantworten. Es kann nicht an der nicht signifikanten und minimalen Verbesserung von 7 % liegen, welche in der untenstehenden Tabelle (vgl. Tab. 6.105) zum Ausdruck kommt. Zumal es bei keiner Lehrperson nach dem ersten Elternabend in dieser Hinsicht etwas zu beanstanden gab.

Tab. 6.105: Prozentuale Entwicklung Prä/Post bei der Fragestellung: Sich frisch für den Anlass angezogen

Fragestellungen:	(Prätest)		(Posttest)	
	Prozentualer Anteil		Prozentualer Anteil	
	Ja	Nein	Ja	Nein
Sich für den Anlass frisch angezogen	93 %	7 %	100 %	0 %

Beim ersten Elternabend haben sich 93 % der Lehrpersonen frisch angezogen, beim zweiten waren es 100 %. Ich kann mir gut vorstellen, dass das nachweislich strukturiertere Vorgehen (u. a. Ablauf permanent ersichtlich, $p = .002^{**}$; Notizzettel vorhanden, $p = .041^{*}$) der Lehrpersonen einen Effekt hatte und mitverantwortlich für diese Einschätzung ist. Die Ana-

logie, dass strukturierte und ordentliche Menschen auch sauber und gepflegt wirken können, scheint mir nicht allzu abwegig. Ebenfalls könnte die mit Erfolg angestrebte Körperhaltung (Oberkörper, $p = .015^*$; Unterkörper, $p = .014^*$, siehe Interventionserfolg Körperhaltung) ihren Beitrag dazu geleistet haben (vgl. Kapitel 6.3.2). Die aufrechte Haltung mit geradem Stand inklusive entsprechendem Körpertonus dürfte das Bild einer gepflegten und sauberen Lehrperson gestützt haben. Die oben geführte Argumentation zeigt deutlich, dass in der Ebene SELBST (Selbstkundgabe), alle zugeordneten Bereiche (Sprechtechnik/Rhetorik; Kinesik; Präsentationstechnik) als Konglomerat wirksam werden.

Elternfragebogen / Ebene: SELBST; Bereich: Arbeitshaltung

Tab. 6.106: Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Selbstebene; Bereich: Arbeitshaltung

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	Entwicklungsrichtung des Mittelwertes in Richtung Schulungsabsicht	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
25. Auf mich wirkt die Lehrperson zuverlässig	Positive Entwicklung	.959
		.981
26. Auf mich wirkt die Lehrperson einsatzfreudig	Positive Entwicklung	.721
		.831
27. Auf mich macht die Lehrperson den Eindruck, als sei sie bestrebt sich weiterzubilden	Positive Entwicklung	.104
		.210
28. Aus meiner Sicht gibt die Arbeitshaltung der Lehrperson nichts zu beanstanden	Positive Entwicklung	.173
		.193

Auch hier lassen sich alles positive Entwicklungen feststellen. Keine der Entwicklungen ist aber signifikant ausgefallen.

Erneut dürfte ein Zusammenspiel aller Variablen der Bereiche Sprechtechnik/Rhetorik, Kinesik und Präsentationstechnik wirksam geworden sein. Hier werden ausschliesslich Variablen mit signifikanter Veränderung zwischen Prä- und Posttest aufgegriffen. Der permanent sichtbare Ablauf mit entsprechender Einführung, der Einsatz von Notizzetteln, der spezielle Ein- und Ausstieg sind unter anderem Zeugen einer gezielten und durchdachten Vorbereitung (vgl. Kapitel 6.3.1). Dieses quasi sichtbar machen der erbrachten Vorleistungen wurde wie erwartet wirksam (vgl. Kapitel 5.4.4). An dieser Stelle sei nochmals an den Tatbestand des Deckeneffektes erinnert. Die untenstehende Tabelle (vgl. Tab. 6.107) zeigt eindrücklich, wie hoch die Ausgangswerte¹¹⁰ (Prätest) waren. Die positive Entwicklung der Mittelwerte (Posttest) spielte sich im Bereich von Zehnteln und Hundertsteln ab.

¹¹⁰ Rangreihe der möglichen Antworten im Elternfragebogen: 1 steht für: trifft überhaupt nicht zu; 2 steht für: trifft eher nicht zu; 3 steht für: unentschieden; 4 steht für: trifft eher zu; 5 steht für: trifft voll und ganz zu.

Tab. 6.107: Tatbestand der hohen Ausgangswerte (Deckeneffekte)

Fragestellungen:	Mittelwert Prätest	Mittelwert Posttest	Differenz
25. Auf mich wirkt die Lehrperson zuverlässig	4.66	4.71	0.05
26. Auf mich wirkt die Lehrperson einsatzfreudig	4.68	4.73	0.05
27. Auf mich macht die Lehrperson den Eindruck, als sei sie bestrebt sich weiterzubilden	4.38	4.48	0.10
28. Aus meiner Sicht gibt die Arbeitshaltung der Lehrperson nichts zu beanstanden	4.36	4.51	0.15

Elternfragebogen / Ebene: SELBST; Bereich: Kompetenz

Tab. 6.108: Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Selbstebene; Bereich: Kompetenz

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	Entwicklungsrichtung des Mittelwertes in Richtung Schulungsabsicht	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
29. Ich schätze, die Lehrperson meines Kindes hat ein grosses fachliches Wissen	Positive Entwicklung	.742
		.723
30. Mein Kind scheint bei dieser Lehrperson in kompetenten Händen zu sein	Negative Entwicklung (von 4.71 zu 4.67)	.417
		.463
31. Ich schätze, die Lehrperson wird mich auch in erzieherischen Fragen unterstützen können	Positive Entwicklung	.204
		.196
32. Ich schätze, die Lehrperson hat die Klasse auch disziplinarisch im Griff	Positive Entwicklung	.007**
		.013*

Bei der Frage 30 stellen wir eine negative Entwicklung (0.04) fest. Die Fragen 31 und 32 warten mit einer positiven Entwicklung auf. Auffällig ist die sehr signifikante Entwicklung bei der Fragestellung 32. Es handelt sich dabei um die Frage nach der disziplinarischen Kompetenz der Lehrperson.

Die Mittelwertentwicklungen der Fragen 29–31 sind sowohl in negativer wie positiver Richtung äusserst minimal, was sich in den errechneten Signifikanzniveaus spiegelt. Eine nähere Betrachtung lohnt sich bei der Frage 32, welche die disziplinarische Kompetenz der

Lehrperson erfasst. Die Vermutung geht dahin, dass alle Variablen innerhalb der Präsentationstechnik (vgl. Kapitel 5.4.4) als Verbund für diese sehr signifikante Entwicklung verantwortlich sind. Das strukturierte, geordnete und gut vorbereitete Auftreten der Lehrperson impliziert eine gewisse Strenge (vgl. Kapitel 6.3.1). Unterstützt wird dieser Eindruck durch die signifikant erfolgreiche Umsetzung der angestrebten Körperhaltung (vgl. Kapitel 6.3.2).

Elternfragebogen/Ebene: SELBST; Bereich: Präsentation:

Tab. 6.109: Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Selbstebene; Bereich: Präsentation

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	Entwicklungsrichtung des Mittelwertes in Richtung Schulungsabsicht	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
33. Ich finde die gewählte Kleidung der Lehrperson für den Anlass unpassend	Positive Entwicklung	.049*
		.084 ^(*)
34. Ich verspürte nach der Eröffnung / Anrede der Lehrperson Lust auf das Kommando	Positive Entwicklung	.486
		.435
35. Meiner Ansicht nach gelang es der Lehrperson, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen	Positive Entwicklung	.537
		.795
36. Meiner Ansicht nach gelang es der Lehrperson, die Inhalte spannend vorzutragen	Positive Entwicklung	.070 ^(*)
		.098 ^(*)
37. Ich finde die Lehrperson hat die Zeit optimal genutzt	Positive Entwicklung	.011*
		.013*
38. Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt	Positive Entwicklung	.072 ^(*)
		.062 ^(*)
39. Meiner Meinung nach ist die gewählte Sitzordnung für den Anlass geeignet	Positive Entwicklung	.357
		.381

Von den 7 positiven Entwicklungen sind deren 4 signifikant. 1 Entwicklung bewegt sich dabei im tiefen 5 % Niveau. Die anderen bewegen sich zwischen dem 5 %- und 10 %-Niveau.

Die signifikant positive Entwicklung bei der Frage 33 ist bemerkenswert, da in den Augen der Auswertenden nichts Unpassendes im Kleidungsstil (vergleichbar mit gepflegt und sauber) festgestellt werden konnte. Das haben die betroffenen Lehrpersonen selbst wohl anders bzw. sensibler wahrgenommen. Auffällig oft wurde im Coaching nach stilistischen Kriterien bezüglich der Bekleidung Auskunft verlangt. Die bildliche Konfrontation bei der Videosichtung scheint dafür verantwortlich zu sein. Das persönliche Erscheinungsbild (inklusive Kleidung) gewinnt dabei an Bedeutung. Anscheinend – entgegen langjähriger Volksmeinung – ist es der Lehrperson wichtig, welches optische Bild sie abgibt. Diese erhöhte Sensibilität hat wahrscheinlich dazu geführt, dass der Bekleidung beim zweiten Elternabend noch mehr Beachtung

geschenkt wurde, obwohl dies bei der Befragung der Lehrpersonen vor Ort nicht nachweislich zum Ausdruck kam. Dies kann am schon mehrmals erwähnten Deckeneffekt liegen.

Tab. 6.110: Prozentuale Übersicht über die bewusste Kleiderwahl der Lehrpersonen

Fragestellungen:	(Prätest) Prozentualer Anteil		(Posttest) Prozentualer Anteil	
	Ja	Nein	Ja	Nein
Kleidung bewusst gewählt	92 %	8 %	100 %	0 %

Die Fragen 34, 36, 37 und 38 haben im Kontext der Präsentationstechnik und Auftrittskompetenz eine vorrangige Stellung. Die dazugehörigen Variablen im Bereich der Präsentationstechnik erfassen das eigentliche Handwerk einer Auftrittssituation. Sie sind von aussen sichtbar, in der Handhabung und Umsetzung relativ unproblematisch. Die daran gebundene Erwartungshaltung (vgl. Kapitel 6.4.1.4) lösen sie schon fast kausal ein. Die stärkste Entwicklung wurde bei der Frage 37 erzielt: Wenn die Eltern mit dem Gefühl heimgehen, dass die Lehrperson die Zeit und damit auch ihre Zeit optimal genutzt hat, wurde ein zentrales Element eingelöst. Wäre die Befindlichkeit umgekehrt, hätte dies wahrscheinlich auf sämtliche Bereiche einen negativen Einfluss. Das Gefühl, Opfer ungenutzter Zeit zu sein, kann Unmut und eventuell Frustration provozieren. Die signifikant positive Entwicklung bei den Fragen 36 und 38 stehen von ihrer inhaltlichen Ausrichtung der Frage 37 nahe. Bei der Frage 36 haben sich wahrscheinlich die signifikanten Entwicklungen im Bereich des Anspruchsniveaus der Sprache und der Beispiele positiv niedergeschlagen (vgl. Kapitel 6.3.1). Die gezielte und sorgfältige Auswahl von Beispielen, im Sinne einer Veranschaulichung, in Kombination mit einer angemessenen, dem Niveau der Eltern entsprechenden Sprache dürfte für die Wirksamkeit verantwortlich sein. Für einen überzeugenden Auftritt steht mitunter eine Körpersprache, wie sie in der Intervention angestrebt und signifikant erfolgreich umgesetzt wurde (vgl. Kapitel 6.3.2). Etwas überraschend und entgegen der prognostizierten Erwartung (vgl. Kapitel 6.4.1.4) fällt das Resultat der Frage 34 aus. Die auf den zweiten Elternabend hin eingeforderte Fokussierung auf den Einstieg, einhergehend mit einem erhöhten Vorbereitungsaufwand seitens der Lehrpersonen, zeigte keine nachweisliche Wirkung. Wenig überraschend ist, dass auch die Lehrpersonen in der Posterhebung eine signifikant erhöhte Erwartungshaltung bezüglich der Fragestellung zum Ausdruck brachten (vgl. Kapitel 6.4.2). In dem Sinne stehen Aufwand und Ertrag in einem ungünstigen Verhältnis, was eine gewisse Ernüchterung zur Folge hat. An dieser Stelle sei erwähnt, dass der grundsätzliche Erfolg aller übrigen indizierten Massnahmen im Sinne der Zielerreichung auch seinen Preis hat. Das unter anderem strukturierte, offensichtlich geplante Vorgehen liess die Lehrerschaft etwas unkreativer erscheinen, was im NEO-FFI signifikant zum Ausdruck kam (vgl. Kapitel 6.4.1).

Elternfragebogen/Ebene: APPELL; Bereich: implizit

Tab. 6.111: Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Appellebene; Bereich: implizit

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	Entwicklungsrichtung des Mittelwertes in Richtung Schulungsabsicht	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
40. Die Lehrperson gibt mir das Gefühl, dass Elternmitarbeit erwünscht ist	Positive Entwicklung	.365
		.309
41. Ich habe den Eindruck, dass ich bei Fragen oder Problemen nicht zögern muss, mit der Lehrperson Kontakt aufzunehmen	Positive Entwicklung	.550
		.570
42. Ich meine verstanden zu haben, was die Lehrperson von mir als Elternteil erwartet	Positive Entwicklung	.217
		.266
43. Ich habe das Gefühl zu wissen, für welche Werte die Lehrperson einsteht	Positive Entwicklung	.992
		.687

Die niedrigen Signifikanzwerte bei allen vier Fragestellungen deuten bereits auf eine minimale Veränderung hin. Die Entwicklungen sind jedoch allesamt in positiver Richtung, wenn auch marginal.

Auch hier stellen wir bezüglich der Mittelwerte¹¹¹ (Prä- und Posttest) einen Deckeneffekt fest. Keine der signifikanten Veränderungen bei den Variablen, auch als Konglomerat, scheint in diesem Bereich eine nachhaltige Wirkung zu zeigen.

¹¹¹ Rangreihe der möglichen Antworten im Elternfragebogen: 1 steht für: trifft überhaupt nicht zu; 2 steht für: trifft eher nicht zu; 3 steht für: unentschieden; 4 steht für: trifft eher zu; 5 steht für: trifft voll und ganz zu

Tab. 6.112: Mittelwertvergleich der 40 bis 43 des Elternfragebogens

Fragestellungen:	Mittelwert Prätest	Mittelwert Posttest	Differenz
40. Die Lehrperson gibt mir das Gefühl, dass Elternmitarbeit erwünscht ist	4.45	4.5	0.05
41. Ich habe den Eindruck, dass ich bei Fragen oder Problemen nicht zögern muss, mit der Lehrperson Kontakt aufzunehmen	4.65	4.69	0.04
42. Ich meine verstanden zu haben, was die Lehrperson von mir als Elternteil erwartet	4.60	4.66	0.06
43. Ich habe das Gefühl zu wissen, für welche Werte die Lehrperson einsteht	4.41	4.41	0.00

Wie in Kapitel 5.4.2 erläutert nehmen einige der Fragestellungen für den definierten Bereich summativen Charakter an. In der nachfolgenden Tabelle werden ausschliesslich diese Items nochmals gesondert aufgeführt.

Tab. 6.113: Übersicht über die Entwicklung aller Zielformulierungen

Fragestellung mit Nummer	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
SACHE		
5. Ich habe alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden	Positive Entwicklung	.561
		.496
9. Ich finde, die Lehrperson kann auf Fragen kompetent Antwort geben	Positive Entwicklung	.503
		.469
BEZIEHUNG		
10. Ich spüre, dass die Lehrperson an einer guten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten interessiert ist	Positive Entwicklung	.161
		.149
14. Ich spüre, dass die Lehrperson allen Schülern gerecht werden möchte	Positive Entwicklung	.854
		.906

SELBSTKUNDGABE		
21. Ich spüre, dass mein Kind bei dieser Lehrperson in menschlich guten Händen ist	Positive Entwicklung	.635
		.756
28. Aus meiner Sicht gibt die Arbeitshaltung der Lehrperson nichts zu beanstanden	Positive Entwicklung	.173
		.193
30. Mein Kind scheint bei dieser Lehrperson in kompetenten Händen zu sein	Negative Entwicklung (von 4.71 zu 4.67)	.417
		.463
38. Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt	Positive Entwicklung	.072 ^(*)
		.062 ^(*)
APPELL		
42. Ich meine verstanden zu haben, was die Lehrperson von mir als Elternteil erwartet	Positive Entwicklung	.217
		.266

Die beiden Tabellen (T-Test und Wilcoxon-Test) helfen wiederum, sich eine Übersicht über den Grad der Mittelwertentwicklung der summativen Items zu verschaffen.

Tab. 6.114: T-Test bei gepaarten Stichproben

Positive Entwicklung					Negative Entwicklung				
nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig (0.01)	hoch sig. (0.001)	nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig (0.01)	hoch sig. (0.001)
7	1 ^(*)	0*	0**	0***	1	0 ^(*)	0*	0**	0***

Tab. 6.115: Wilcoxon-Test

Positive Entwicklung					Negative Entwicklung				
nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig (0.01)	hoch sig. (0.001)	nicht sig.	sig. (0.10)	sig. (0.05)	sehr sig (0.01)	hoch sig. (0.001)
7	1 ^(*)	0*	0**	0***	1	0 ^(*)	0*	0**	0***

Lediglich bei der Fragestellung 38 zeichnet sich ein signifikanter Unterschied ab. Bei der Frage 30 wird eine äusserst minimale Verschlechterung ausgewiesen. Würde man die beiden Resultate von Prätest und Posttest auf eine Kommastelle runden, könnte man gar von einer unveränderten Entwicklung sprechen.

Fokussiert man den Entwicklungserfolg auf die summativen Fragestellungen, ist lediglich eine einzige Entwicklung signifikant. „Der Auftritt der Lehrperson hat überzeugt“ ist im-

merhin eine zentrale, in der Intervention angestrebte Zielgrösse. Im Nachgang bin ich um die Vielfalt der Fragestellungen pro Bereich froh, weil damit eine differenzierte Wirksamkeit nachgewiesen werden konnte.

Tab. 6.116: Einschätzung des Persönlichkeitsprofils (NEO-FFI) der Lehrperson durch Eltern in der Prä- und Posterhebung

		sehr	eher	mittel	eher	sehr	
1.	gesprächig	1	2	3	4	5	schweigsam
2.	zurückhaltend	1	2	3	4	5	kontaktfreudig
3.	gesellig	1	2	3	4	5	zurückgezogen
4.	anschlussbedürftig	1	2	3	4	5	einzelgängerisch
5.	gutmütig	1	2	3	4	5	reizbar
6.	nachsichtig	1	2	3	4	5	barsch
7.	selbstsüchtig	1	2	3	4	5	selbstlos
8.	friedfertig	1	2	3	4	5	streitsüchtig
9.	unsorgfältig	1	2	3	4	5	gründlich
10.	geordnet	1	2	3	4	5	ungeordnet
11.	übergenu	1	2	3	4	5	ungenau
12.	nachlässig	1	2	3	4	5	gewissenhaft
13.	verletzlich	1	2	3	4	5	robust
14.	selbstzufrieden	1	2	3	4	5	selbstmitleidig
15.	entspannt	1	2	3	4	5	überempfindlich
16.	gefühlsstabil	1	2	3	4	5	labil
17.	künstlerisch	1	2	3	4	5	unkünstlerisch
18.	kreativ	1	2	3	4	5	unkreativ
19.	originell	1	2	3	4	5	konventionell
20.	phantasielos	1	2	3	4	5	phantasienvoll

NEO-FFI/Einschätzung des Persönlichkeitsprofils der Lehrperson durch Eltern:

Die **blaue** Farbe und Linie steht für die Präerhebung. Die **rote** Farbe und Linie für die Posterhebung. In der Tabelle ist sowohl der exakte Mittelwert in Dezimalzahlen sowie zur besseren Übersicht ein Linienprofil – auf eine Stelle nach dem Komma gerundet – ersichtlich. Die zwei gelb unterlegten Zellen signalisieren signifikante Veränderung.

Die Kurven der Prä- und Posterhebung sind sich sehr ähnlich. Bei beiden gewonnenen Kurven wird quasi das durchschnittliche Lehrerprofil pro Gruppe sichtbar. Es kam in zwei Fällen zu exakt identischen Einschätzungen (3/4). Bei den Nummern 6 (T-Test: $p = .029$; Wil-

coxon: $p = .022$) und 18 (T-Test: $p = .049$, Wilcoxon: $p = .068$) kann von einer signifikanten Veränderung gesprochen werden.

Wie im Methodenkapitel (vgl. Kapitel 5.4.6) erläutert, handelt es sich beim NEO-FFI um einen mehrfach verifizierten und validen Persönlichkeitstest zur Erfassung der Big Five: Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität und Kultur. So erstaunt es wenig, dass die Werte der Probandengruppe, trotz der Reduktion um acht Lehrpersonen, relativ stabil geblieben ist.

Zu zwei signifikanten Abweichungen kam es dennoch bei den Items 6 und 18. Beim Item 6 zeichnet sich eine Entwicklung Richtung „nachsichtig“ ab, bei Item 18 Richtung „unkreativ“.

Tab. 6.117: Signifikante Abweichungen Einschätzung des Persönlichkeitsprofils

		sehr	eher	mittel	eher	sehr	
6.	nachsichtig	1	2	3	4	5	barsch
18.	kreativ	1	2	3	4	5	unkreativ

Dass die Lehrpersonen beim zweiten Elternabend als nachsichtiger (6) wahrgenommen wurden, ist sicherlich förderlich für die in Kapitel 5.3.4 definierte Zielformulierung auf der Beziehungsebene: „Die Erziehungsberechtigten spüren, dass die Lehrperson an einer guten Zusammenarbeit mit ihnen interessiert ist.“ Barsch wahrgenommenes Auftreten einer Lehrperson würde dagegen wenig einladend wirken. Demzufolge waren die Interventionen hinsichtlich einer Optimierung im zweiten Elternabend zielführend.

Die Lehrpersonen wurden hingegen bezüglich ihrer Kreativität schwächer wahrgenommen. Dies lässt sich möglicherweise durch eine klarere Struktur beim zweiten Elternabend erklären. Alleine der anfangs kommunizierte Ablauf der Veranstaltung, das zielgerichtete Vorgehen und den damit verbundenen Lead der Lehrperson könnte für diese schlechtere Einschätzung verantwortlich sein (vgl. Kapitel 6.3.1).

6.4.1.3 Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung

Hier soll geklärt werden, welche Persönlichkeitsmerkmale des Elternprofils (vgl. Kapitel 5.4.2) einen Effekt auf die Bewertung der einzelnen Zielformulierungen haben. Die Persönlichkeitsmerkmale sind schwarz auf blau, die Zielformulierungen weiss auf dunkelblau und nachweisliche Effekte hellgelb unterlegt. Die Interpretation der Effektstärken (Eta-Quadrat, vgl. Kapitel 5.5.1, vgl. Tab. 6.118) orientiert sich an Cohen (1988), der für Eta-Quadrat folgende Intervalle angibt: .000-.009 kein Effekt; .010-.039 kleiner Effekt; .040-.139 mittlerer Effekt; .140-.200 grosser Effekt (zitiert nach Lenhard & Lenhard, 2014).

A SACHE (Verständlichkeit)

Tab. 6.118: Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Ich habe alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden

	5. Ich habe alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden
Alter	Kein Effekt mit Einschätzung
Geschlecht	Kein Effekt mit Einschätzung
Anzahl besuchter Elternabende	Kein Effekt mit Einschätzung
Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .076***)
Fremdeinschätzung Kommunikationskompetenz	Kein Effekt mit Einschätzung

Es gibt einen mittleren positiven¹¹² Effekt zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz der Eltern und der Einschätzung, alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden zu haben.

Dieser statistisch nachgewiesene Effekt erstaunt eigentlich wenig. Sprachliche Kompetenz erleichtert mit Sicherheit, den Erklärungen, Aussagen und Botschaften der Lehrperson folgen zu können. Dieser Zusammenhang wurde auch in einer Studie der Humboldt-Universität Berlin nachgewiesen (Marx & Roick, 2012). Gute Hörverstehensleistungen sind an einen guten Wortschatz gebunden.

B SACHE (Verständlichkeit)

Tab. 6.119: Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Ich finde, die Lehrperson kann auf Fragen kompetent Antwort geben

	9. Ich finde, die Lehrperson kann auf Fragen kompetent Antwort geben
Alter	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .038**)
Geschlecht	Kein Effekt mit Einschätzung
Anzahl besuchter Elternabende	Kein Effekt mit Einschätzung
Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache	Kein Effekt mit Einschätzung
Fremdeinschätzung Kommunikationskompetenz	Kein Effekt mit Einschätzung

Je älter der Elternteil ist, desto weniger kompetent werden die Antworten der Lehrpersonen wahrgenommen. Der Effekt ist aber eher als klein zu bezeichnen.

¹¹² Mit positiv bzw. negativen Effekten wird etwas über deren Richtung ausgesagt. Ein positiver Effekt verhält sich quasi direkt proportional. Umgekehrt, also indirekt proportional, bei einem negativen Effekt.

Es müsste genauer geklärt werden, was für diese kritischere Einschätzung der älteren Eltern verantwortlich ist. Es ist gut vorstellbar, dass jüngere Eltern aufgrund ihrer Unbekümmertheit rascher mit Antworten zufrieden sind als ältere, erfahrenere Erziehungsberechtigte. Die unterschiedliche Einschätzung kann auch mit der Inkompatibilität von Selbstdarstellungszielen zu tun haben. Es ist schwierig, kompetent und gleichzeitig sympathisch zu wirken. Es zeigt sich, dass Personen, die Objekte oder Handlungen kritisch bewerten, vom anwesenden Publikum eher kompetent als sympathisch wahrgenommen werden (Schütz & Marcus, 2004, S.204). Achtet eine Lehrperson bei der Beantwortung von Fragen primär auf den wohlwollenden, wenig konfrontierenden Aspekt ihrer Wirksamkeit, lässt dies allenfalls bei älteren Eltern eher an der Kompetenz der Lehrperson zweifeln als dies bei jüngeren Eltern der Fall ist.

C BEZIEHUNG (zu den Eltern)

Tab. 6.120: Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Ich spüre, dass die Lehrperson an einer guten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten interessiert ist

	10. Ich spüre, dass die Lehrperson an einer guten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten interessiert ist
Alter	Kein Effekt mit Einschätzung
Geschlecht	Kein Effekt mit Einschätzung
Anzahl besuchter Elternabende	Kein Effekt mit Einschätzung
Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache	Kein Effekt mit Einschätzung
Fremdeinschätzung Kommunikationskompetenz	Kein Effekt mit Einschätzung

Es finden sich keine statistischen Effekte.

D BEZIEHUNG (zu den Schülern)

Tab. 6.121: Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Ich spüre, dass die Lehrperson allen Schülern gerecht werden möchte

	14. Ich spüre, dass die Lehrperson allen Schülern gerecht werden möchte
Alter	Kein Effekt mit Einschätzung
Geschlecht	Kein Effekt mit Einschätzung
Anzahl besuchter Elternabende	Kein Effekt mit Einschätzung
Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache	Kein Effekt mit Einschätzung
Fremdeinschätzung Kommunikationskompetenz	Kein Effekt mit Einschätzung

Es finden sich keine statistischen Effekte.

E SELBST (Persönlichkeit)

Tab. 6.122: Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Ich spüre, dass mein Kind bei dieser Lehrperson in menschlich guten Händen ist

	21. Ich spüre, dass mein Kind bei dieser Lehrperson in menschlich guten Händen ist
Alter	Kein Effekt mit Einschätzung
Geschlecht	Kein Effekt mit Einschätzung
Anzahl besuchter Elternabende	Kein Effekt mit Einschätzung
Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache	Kein Effekt mit Einschätzung
Fremdeinschätzung Kommunikationskompetenz	Kein Effekt mit Einschätzung

Es finden sich keine statistischen Effekte.

F SELBST (Arbeitshaltung)

Tab. 6.123: Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Aus meiner Sicht gibt die Arbeitshaltung der Lehrperson nichts zu beanstanden

	28. Aus meiner Sicht gibt die Arbeitshaltung der Lehrperson nichts zu beanstanden
Alter	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .039**)
Geschlecht	Kein Effekt mit Einschätzung
Anzahl besuchter Elternabende	Kein Effekt mit Einschätzung
Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .052**)
Fremdeinschätzung Kommunikationskompetenz	Kein Effekt mit Einschätzung

Je älter der Elternteil, desto positiver fällt die Einschätzung der Arbeitshaltung der Lehrperson aus. Der Effekt ist allerdings als klein zu bezeichnen.

Es findet sich ein statistisch mittlerer Effekt zwischen der Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz und der Einschätzung der Arbeitshaltung der Lehrperson. Je besser die selbst eingeschätzte Sprachkompetenz der Eltern, desto weniger wird die Arbeitshaltung der Lehrperson beanstandet.

Über die Gründe, weshalb ältere Eltern die Arbeitshaltung der Lehrperson in der Tendenz etwas besser beurteilen als jüngere, kann im Moment nur spekuliert werden. Es kann mit den wahrgenommenen Veränderungen und Belastungen im Schulalltag zu tun haben, welche ältere Eltern schon über einen längeren Zeitraum mitverfolgen. Aus eigenen Berufserfahrungen wissen diese vielleicht, dass eine gute Arbeitshaltung eine notwendige Voraussetzung dar-

stellt, um dynamischen Veränderungen und den damit einhergehenden Belastungen überhaupt folgen zu können. Möglicherweise anerkennen ältere und damit erfahrenere Eltern den Lehrerberuf eher als anspruchsvoll als dies jüngere, weniger erfahrenere Eltern tun.

Der zweite, mittlere Effekt entspricht wiederum einer gewissen Logik und lässt sich mit dem mittleren Effekt von Sprachkompetenz und Verständnis der Informationen vergleichen. Wer Erklärungen versteht und sie somit auch nachvollziehen kann, fühlt sich auf Augenhöhe mit der Situation und der kommunizierenden Lehrperson. Im umgekehrten Fall entstehen Unsicherheit und vielleicht auch ein gewisser Unmut der Situation und Lehrperson gegenüber. Eine Information nicht so erklärt zu bekommen, dass man sie hundertprozentig versteht, kann sich möglicherweise auf die der Lehrperson attestierte Arbeitshaltung niederschlagen. Der schwache Zusammenhang kann auf eine externale Attribution hinweisen. Wenn ich etwas nicht verstehe, hat sich die Lehrperson zu wenig bemüht, was sich in der Einschätzung der Arbeitshaltung niederschlagen kann (Edelmann, 2000, S. 254).

G SELBST (Kompetenz)

Tab. 6.124: Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Mein Kind scheint bei dieser Lehrperson in kompetenten Händen zu sein

	30. Mein Kind scheint bei dieser Lehrperson in kompetenten Händen zu sein
Alter	Kein Effekt mit Einschätzung
Geschlecht	Kein Effekt mit Einschätzung
Anzahl besuchter Elternabende	Kein Effekt mit Einschätzung
Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .026*)
Fremdeinschätzung Kommunikationskompetenz	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .018*)

Es gibt einen kleinen positiven Effekt zwischen der Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der Eltern und der wahrgenommenen Kompetenz der Lehrperson. Ebenfalls ist ein kleiner, diesmal negativer Effekt in der Fremdeinschätzung der Kommunikationskompetenz und der wahrgenommenen Kompetenz der Lehrperson festzustellen. Je höher die den Eltern attestierte Kommunikationskompetenz ausfällt, desto geringer wird die Kompetenz der Lehrperson eingeschätzt.

Wenn davon ausgegangen wird, dass die Selbsteinschätzung der Eltern hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz mehrheitlich korrekt erfolgt ist, lässt sich der mittlere positive Effekt nachvollziehen. Je mehr ich als Elternteil verstehe, desto besser fühle ich mich. Dieses gute Gefühl des Nachvollziehen-Könnens wird wahrscheinlich unbewusst nicht nur einer Vermittlungskompetenz, sondern einer generalisierenden Kompetenz der Lehrperson zugeschrieben, was schliesslich für den positiven Effekt verantwortlich sein dürfte.

Etwas anders sieht die Interpretation beim zweiten Effekt aus. Hier hat es wahrscheinlich weniger mit einem Wohlgefühl der Eltern, sondern eher mit einem guten Selbstverständnis zu tun. Eltern mit hohen kommunikativen Kompetenzen werden sich ihrer Wirksamkeit bewusst sein, oftmals gebunden an Erfolge oder generelle Aufmerksamkeit in ihrem beruflichen und privaten Umfeld. Dieses positive Selbstverständnis lässt sie auch nicht an ihrer

Befähigung zweifeln, Lehrpersonen bezüglich ihrer Kompetenz beurteilen zu können. Es kann weiter davon ausgegangen werden, dass die grundsätzliche Erwartungshaltung von Eltern mit hohen kommunikativen Kompetenzen höher ausfallen dürfte als bei weniger kommunikativen und vielleicht auch weniger gebildeten Eltern. Damit sind die geäußerten Befürchtungen der Lehrpersonen, welche bereits in Kapitel 4.1 angesprochen wurden, nicht ganz unbegründet. Je höher der Elternstatus, desto intensiver die Angst der Lehrpersonen beim Elternabend (Ulich, 1996, S. 139).

H SELBST (Präsentation)

Tab. 6.125: Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt

38. Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt	
Alter	Kein Effekt mit Einschätzung
Geschlecht	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .047**)
Anzahl besuchter Elternabende	Kein Effekt mit Einschätzung
Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .032*)
Fremdeinschätzung Kommunikationskompetenz	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .034**)

Das weibliche Geschlecht schätzt den Auftritt der Lehrperson mit einem mittleren Effekt überzeugender ein als dies die anwesenden Männer tun. Es gibt weiter einen kleinen Effekt zwischen der Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der Eltern und der Einschätzung „der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt“. Ebenso hat die zugeschriebene Kommunikationskompetenz der Eltern einen kleinen negativen Einfluss auf die Beurteilung des Auftritts als Ganzes.

Weshalb das weibliche Geschlecht grundsätzlich den Auftritt der Lehrperson besser einschätzt als ihre Partner, kann unterschiedliche Ursachen haben und müsste genauer erforscht werden. Eine Erklärung kann in der Gender-Thematik selbst liegen. Die Mehrheit der zu beurteilenden Lehrpersonen waren Frauen. Frauen mögen Frauen anders, vielleicht nachsichtiger beurteilen, als dies Männer tun. Es kann aber auch einfach an der prozentualen Verteilung der Geschlechter liegen, sowohl bei den Eltern (prä und post identisch: 38% Männer; 62% Frauen) wie auch bei den zu beurteilenden Lehrpersonen (prä: 64% Lehrerinnen und 36% Lehrer; post: 59% Lehrerinnen und 41% Lehrer).

Beim positiven Effekt zwischen der Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz der Eltern und dem Auftritt der Lehrperson als Gesamtes verhält es sich wahrscheinlich ähnlich wie bei der Frage fünf nach der Verständlichkeit der Lehrperson (vgl. Tab. 6.118). Je mehr ich als Elternteil verstehe und nachvollziehen kann, desto besser fällt die Einschätzung des Auftritts der Lehrperson aus.

Dass die Einschätzung des Auftritts an die kommunikative Kompetenz der Eltern gebunden ist, war aus heuristischen Gründen erwartet worden. Es ist anzunehmen, dass Eltern mit überdurchschnittlichen Kommunikationskompetenzen die Situation des Auftritts, der Präsentation und des Speeches möglicherweise aus persönlicher Erfahrung kennen. Nicht auszuschließen ist, dass sie selbst schon entsprechende Aus- und Weiterbildungen genossen

haben. Ihre Wahrnehmung, sensibilisiert durch eigene Schulungsprozesse, dürfte ihr Urteil geschärft haben und ist mit grosser Wahrscheinlichkeit mitverantwortlich für die signifikant strengere Einschätzung des Auftrittes der Lehrperson. Je nach Publikumszusammensetzung werden die Ansprüche an einen professionellen Auftritt der Lehrperson also steigen.

I APPELL (explizit/implizit)

Tab. 6.126: Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Ich meine verstanden zu haben, was die Lehrperson von mir als Elternteil erwartet

	42. Ich meine verstanden zu haben, was die Lehrperson von mir als Elternteil erwartet
Alter	Kein Effekt mit Einschätzung
Geschlecht	Kein Effekt mit Einschätzung
Anzahl besuchter Elternabende	Kein Effekt mit Einschätzung
Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .023*)
Fremdeinschätzung Kommunikationskompetenz	Kein Effekt mit Einschätzung

Ein weiterer, kleiner positiver Effekt ist zwischen der elterlichen Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz und der Frage 42, „Ich meine verstanden zu haben, was die Lehrperson von mir als Elternteil erwartet“, festzustellen.

Je mehr ich verstehe, desto sicherer fühle ich mich als Elternteil, die Erwartungen der Lehrperson richtig verstanden zu haben. Auch dieser Effekt ist nachvollziehbar und birgt eine Logik. Die Charakteristik der Logik ist mit den Effekten der Fragen 5, 28, 30 und 38 (vgl. Tab. 6.118, Tab. 6.123, Tab. 6.124, Tab. 6.125) vergleichbar.

6.4.1.4 Gegenüberstellung der Erhebungsinstrumente mit intendierter Wirkungserwartung

In Kapitel 5.4.5 wurden bereits die 43 Fragen des Elternfragebogens den Variablen der Videoerhebung und Erhebung vor Ort gegenübergestellt. Die Ebenen sind dabei identisch (Sache, Beziehung, Selbst und Appell). Die Bereiche innerhalb der Ebenen können variieren. Da bei der Rohdatensichtung (vgl. Kapitel 6.1.2) zahlreiche Variablen den Qualitätskriterien zum Opfer fielen und gleichzeitig neue geschaffen wurden, muss die Übersicht entsprechend angepasst werden. Die farbliche Unterlegung gibt Auskunft über das Ausmass der erzielten Differenz bei der Einschätzung der Eltern beim ersten zum zweiten Elternabend (Items) und über die Ausprägung der Veränderung der Variablen (Videoerhebung und Erhebung vor Ort) nach der Intervention.

Tab. 6.127: Farbcodierung zu den eingestellten Mittelwertentwicklungen (Items / Variablen)

Positive Mittelwertentwicklung
Signifikant positive Mittelwertentwicklung
Negative Mittelwertentwicklung
Signifikant negative Mittelwertentwicklung
Identischer Mittelwert / keine Entwicklung

Wie ebenfalls in Kapitel 5.5 schon näher ausgeführt, bleibt die Differenz der Einschätzung der Eltern wahrscheinlich immer an ein Konglomerat von Variablen gebunden. Aufgrund heuristischer Annahmen sind von einzelnen Variablen grössere und kausale Effekte auf den Zielbereich zu erwarten als bei anderen. Entsprechend der intendierten Wirkungserwartung sind sie in der Tabelle angeordnet.

Die in den Kapiteln 6.4.1 und 6.4.1.2 geführten Diskussionen und Interpretationen beziehen sich gelegentlich auf die gewählten Zuordnungen von Items und Variablen der angeführten Tabelle.

A Sachebene:

Tab. 6.128: Übersicht über die Mittelwertentwicklungen der Items und Variablen auf der Sachebene

Überprüfung der Zielerreichung (Fragebogen / Items)		Bereich	Ebene	Bereich	Auftrittskompetenz (Video, Erhebung vor Ort / Variablen)
Meiner Ansicht nach ist die LP in Ihren Aussagen klar	1	Verständlichkeit	SACHE	Verständlichkeit	Präsentationszeit total (Erhebung vor Ort)
					Sprechgeschwindigkeit, Anzahl Wörter (Start: 1.–10. min.)
Ich finde, die LP vermeidet ein Fachchinesisch	2				Sprechgeschwindigkeit, Anzahl Wörter (Schluss: letzte 10 min.)
Ich finde, die LP vermeidet komplizierte Sätze	3				Einschätzung des Anspruchsniveaus der gesprochenen Sprache in den ersten 10 min.
Ich finde, die LP beschränkt sich auf das Wesentliche	4				Einschätzung des Anspruchsniveaus der gesprochenen Sprache in den letzten 10 min.
Ich habe alle Informationen und Erklärungen der LP verstanden	5				
Für mich bleibt die LP bei den Antworten vage	6	Fragen beantworten können		Fragen beantworten können	Einschätzung des Anspruchsniveaus der gesprochenen Sprache in der Phase von Fragen und Antworten
Für mich sind die Antworten der LP zu ausschweifend	7				
Mir scheint, als fehle der LP für die Beantwortung der Fragen gelegentlich das nötige Hintergrundwissen	8				
Ich finde die LP kann auf Fragen kompetent Antwort geben	9				

Beziehungsebene:

Tab. 6.129: Übersicht über die Mittelwertentwicklungen der Items und Variablen auf der Beziehungsebene

Überprüfung der Zielerreichung (Fragebogen / Items)		Bereich	Ebene	Bereich	Auftrittskompetenz (Video, Erhebung vor Ort / Variablen)	
Ich spüre, dass die LP an einer guten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten interessiert ist	10	zu den Eltern	BEZIEHUNG	Einbezug der Eltern	Anzahl Publikumseinbezug	
Ich spüre, dass alle Anwesenden für die LP gleich wichtig sind	11				Eltern mit Namen ansprechen	
Ich spüre eine Wertschätzung seitens der LP	12				Einzelne Eltern werden persönlich um Meinung gefragt	
Mir fällt auf, dass die LP an allen Meinungen interessiert ist	13					
Ich spüre, dass die LP allen Schülern gerecht werden möchte	14	zu den Schülern		Interaktion	Anzahl positiver und negativer Äusserungen zur Schule	
Ich habe das Gefühl, dass die LP sich besonders um schwächere Schüler bemüht	15				Anzahl positiver und negativer Äusserungen zu Lehrmittel	
Ich habe das Gefühl, dass die LP sich besonders um begabte Schüler bemüht	16				Anzahl positiver und negativer Äusserungen zur Infrastruktur	
Ich habe das Gefühl, dass es lebhaftere Schüler eher schwer haben werden	17				Anzahl positiver und negativer Äusserungen zur Klasse	
Ich habe das Gefühl, dass es stille Schüler eher schwer haben werden	18				Anzahl positiver und negativer Äusserungen zur Lehrerschaft	
					Anzahl positiver und negativer Äusserungen zu anderem	
					Zeitpunkt erster Lacher	
					Anzahl Lacher	
					Verdanken von Beiträgen	
					gut zuhören können	„aktives zuhören“

Selbstkundgabeebene:

Tab. 6.130: Übersicht über die Mittelwertentwicklungen der Items und Variablen auf der Selbstkundgabeebene

Überprüfung der Zielerreichung (Fragebogen / Items)		Bereich	Ebene	Bereich	Auftrittskompetenz (Video, Erhebung vor Ort / Variablen)
Auf mich hat die LP eine herzliche Ausstrahlung	19	Persönlichkeit	SELBSTKUNDGABE	Sprechtechnik / Rhetorik	Anzahl Beispiele
Auf mich wirkt die LP gepflegt und sauber	20				Anzahl Wortbilder
Ich spüre, dass mein Kind bei dieser LP in menschlich guten Händen ist	21				Anzahl Fakten und Studien
Auf mich wirkt die LP offen	22				„Tue Gutes und sprich darüber“
Auf mich wirkt die LP vertrauenswürdig	23				
Auf mich wirkt die LP unsicher	24				
Auf mich wirkt die LP zuverlässig	25	Arbeitshaltung		Kinesik	Kopfhaltung
Auf mich wirkt die LP einsetzungsfreudig	26				Oberkörperhaltung
Auf mich macht die LP den Eindruck als sei sie bestrebt sich weiterzubilden	27				Unterkörperhaltung
Aus meiner Sicht gibt die Arbeitshaltung der LP nichts zu beanstanden	28				Positionswechsel
		Kompetenz		Präsentationstechnik	Spezieller Einstieg
					Ablauf am Anfang erläutern
Ich schätze, die LP meines Kindes hat ein grosses fachliches Wissen	29				Ablauf permanent ersichtlich
Mein Kind scheint bei dieser LP in kompetenten Händen zu sein	30				Lehrperson klärt am Anfang wann Fragen gewünscht sind
Ich schätze, die LP wird mich auch in erzieherischen Fragen unterstützen können	31				Anzahl eingesetzter Medien
Ich schätze, die LP hat die Klasse auch disziplinarisch im Griff	32				Zusammenfassung am Schluss
Ich finde die gewählte Kleidung der LP unpassend für den Anlass	33	Präsentation			Spezieller Schluss
Ich verspürte nach der Eröffnung / Anrede der LP Lust auf das Kommende	34				Sitzordnung speziell arrangiert
Meiner Ansicht nach gelang es der LP eine vertrauensvol-	35				Sitzordnung frei wählbar

Überprüfung der Zielerreichung (Fragebogen/Items)		Bereich	Ebene	Bereich	Auftrittskompetenz (Video, Erhebung vor Ort/Variablen)
le Atmosphäre zu schaffen					
Meiner Ansicht nach gelang es der LP die Inhalte spannend vorzutragen	36				Sich für den Anlass frisch angezogen (Erhebung vor Ort)
Ich finde die LP hat die Zeit optimal genutzt	37				Kleidung bewusst gewählt (Erhebung vor Ort)
Der Auftritt der LP hat mich überzeugt	38				Sitzplätze frei wählbar
Meiner Meinung nach ist die gewählte Sitzordnung für den Anlass geeignet	39				Raum gestaltet
					Namensschild vorhanden
					Essen, Trinken
					Notizzettel vorhanden
					Format des Notizzettels (A5)

Appellebene:

Tab. 6.131: Übersicht über die Mittelwertentwicklungen der Items und Variablen auf der Appellebene

Überprüfung der Zielerreichung (Fragebogen/Items)		Bereich	Ebene	Bereich	Auftrittskompetenz (Video, Erhebung vor Ort/Variablen)
Die LP gibt mir das Gefühl, dass Elternarbeit erwünscht ist	40	implizit	APPELL	explizit	Anzahl Wertvorstellungen
Ich habe den Eindruck, dass ich bei Fragen oder Problemen nicht zögern muss mit der LP Kontakt aufzunehmen	41				Appell an ein bestimmtes Verhalten der Eltern und Einfordern von Unterstützung der Eltern
Ich meine verstanden zu haben, was die LP von mir als Elternteil erwartet	42				
Ich habe das Gefühl zu wissen, für welche Werte die LP einsteht	43				

6.4.2 Aus Sicht der Lehrperson

Lassen sich bezüglich der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen nach der Schulung signifikante Veränderungen feststellen? Wie bei den Eltern im vorherigen Kapitel ist mit positiver bzw. negativer Entwicklung eine Zu- oder Abnahme der Mittelwerte (prä./post) gemeint und zwar bezüglich der angestrebten Entwicklungsrichtung. Alle signifikanten Entwicklungen sind hellgelb unterlegt.

6.4.2.1 Tabellarische Übersicht über alle 43 Items:

Die beiden folgenden Tabellen orientieren über alle positiven und negativen Entwicklungen auch hinsichtlich ihrer Signifikanzstärken.

Tab. 6.132: T-Test bei gepaarten Stichproben

Positive Entwicklung				Negative Entwicklung			
nicht sig.	sig.(0.5)	sehr sig (0.1)	hoch sig. (0.01)	nicht sig.	sig.(0.5)	sehr sig (0.1)	hoch sig. (0.01)
22	1	0	0	18	0	0	0

Tab. 6.133: Wilcoxon-Test

Positive Entwicklung				Negative Entwicklung			
nicht sig.	sig.(0.5)	sehr sig (0.1)	hoch sig. (0.01)	nicht sig.	sig.(0.5)	sehr sig (0.1)	hoch sig. (0.01)
22	1	0	0	18	0	0	0

Die positiven bzw. negativen Wahrnehmungsveränderungen bei den Lehrpersonen halten sich in etwa die Waage. Den 23 positiven stehen 18 negative gegenüber. Nur eine der Veränderungen hat signifikantes Niveau (Frage 34, sig.: .083 Wilcoxon) erreicht. Bei zwei Items (Fragen 28; 40) blieben die Mittelwerte Prä und Post identisch.

Mehrheitlich blieb die Selbsteinschätzung, bis auf eine Ausnahme, stabil. Es wäre eher erstaunlich gewesen, wenn die relativ kurze Ausbildungszeit die Selbstwahrnehmung der Lehrpersonen in grossem Ausmass verändert hätte. Die einzige signifikante Veränderung betrifft den Einstieg. Hier wurde eine Investition, im Sinne von speziellem Einstieg, eingefordert. Die damit verbundene und suggerierte Erwartung seitens der Ausbildung (Frage 34: Meine Eröffnung/Anrede machte Lust auf das Kommende) schlägt sich bei der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen positiv nieder. Erstaunlich ist, dass gerade dieses eine von insgesamt zwei Items die heuristischen Erwartungen nicht zu erfüllen vermochte. Obwohl nicht im signifikanten Bereich, sind die 18 negativen Entwicklungen näher zu betrachten. Wahrscheinlich greift hier ein bekanntes, dualistischeres Moment einer Ausbildung. Insbesondere dann, wenn die Lehrperson in der Intervention mit Wirklichkeiten konfrontiert wurde, die von den eigenen Konstrukten und Wahrnehmungen abwichen (Videoaufnahmen). Diese Selbstkonfrontation kann zu mehr Sicherheit, gelegentlich aber auch zu Verunsicherungen führen. Der grundsätzliche Kompetenzzuwachs verschärft die Beurteilung generell. Es lässt sich gut nachvollziehen, dass insbesondere die eigene Performanz selbstkritischer eingeschätzt wird und für die insgesamt 18 negativen Entwicklungen verantwortlich sein dürfte.

6.4.2.2 Die einzelnen Items in Überblick:

Tab. 6.134: Übersicht über die Entwicklung aller Items der Lehrer-Selbsteinschätzung

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
SACHE		
1. Ich war in meinen Aussagen klar	Positive Entwicklung	.544
		.527
2. Ich vermied ein Fachchinesisch	Negative Entwicklung	.300
		.317
3. Ich vermied komplizierte Sätze	Positive Entwicklung	.791
		.792
4. Ich beschränkte mich auf das Wesentliche	Negative Entwicklung	.751
		.739
5. Die Anwesenden konnten meinen Erklärungen gut folgen	Positive Entwicklung	.383
		.366
6. Ich blieb bei meinen Aussagen oft vage	Positive Entwicklung	.333
		.317
7. Meine Antworten waren zu ausschweifend	Positive Entwicklung	.383
		.366
8. Mir fehlte gelegentlich das nötige Hintergrundwissen	Negative Entwicklung	.104
		.102
9. Ich konnte kompetent auf Fragen eingehen	Negative Entwicklung	.806
		.755
BEZIEHUNG		
10. Ich zeigte, dass ich an einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern interessiert bin	Negative Entwicklung	.544
		.527
11. Ich konnte das Gefühl vermitteln, dass alle Anwesenden mir gleich wichtig sind	Positive Entwicklung	.432
		.414
12. Ich konnte den Eltern meine Wertschätzung vermitteln	Negative Entwicklung	.718
		.705

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
13. Ich zeigte bei allen Meinungen Interesse	Positive Entwicklung	.806
		.796
14. Ich konnte zeigen, dass ich allen Schülern gerecht werden möchte	Positive Entwicklung	.413
		.429
15. Ich vermittelte den Eindruck, dass ich mich besonders um schwächere Schüler bemühe	Negative Entwicklung	.423
		.405
16. Ich vermittelte den Eindruck, dass ich mich besonders um begabte Schüler bemühe	Positive Entwicklung	.333
		.317
17. Ich denke, dass es bei mir lebhaftere Schüler schwerer haben werden	Negative Entwicklung	.432
		.414
18. Ich denke, dass es bei mir stille Schüler schwerer haben werden	Positive Entwicklung	.718
		.705
SELBSTKUNDGABE		
19. Ich gefiel durch meine freundliche Wesensart	Positive Entwicklung	.751
		.739
20. Ich wirkte gepflegt und sauber	Positive Entwicklung	.104
		.102
21. Die Eltern werden denken, dass ihr Kind bei mir in guten Händen ist	Positive Entwicklung	.333
		.317
22. Ich wirke offen	Negative Entwicklung	.669
		.655
23. Ich wirke vertrauenswürdig	Negative Entwicklung	.669
		.655
24. Ich wirke unsicher	Positive Entwicklung	.362
		.380
25. Ich machte einen zuverlässigen Eindruck	Positive Entwicklung	.423
		.480
26. Ich wirkte einsatzfreudig	Negative Entwicklung	.669
		.655

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
27. Ich machte deutlich, dass ich bestrebt bin, mich weiterzubilden	Negative Entwicklung	.610
		.557
28. Die Eltern können nichts an meiner Arbeitshaltung beanstanden.	Keine Entwicklung (identischer Mittelwert)	1.000
		1.000
29. Ich konnte die Eltern von meinem grossen fachlichen Wissen überzeugen	Positive Entwicklung	.652
		.782
30. Die Eltern denken, dass ihr Kind in kompetenten Händen ist	Positive Entwicklung	.669
		.655
31. Ich gab den Eltern das Gefühl, sie auch in erzieherischen Fragen unterstützen zu können	Negative Entwicklung	.835
		.666
32. Ich gab den Eltern das Gefühl, die Klasse auch disziplinarisch im Griff zu haben	Positive Entwicklung	.652
		.746
33. Ich war unpassend gekleidet	Negative Entwicklung	.333
		.317
34. Meine Eröffnung / Anrede machte Lust auf das Kommende	Positive Entwicklung	.089
		.083
35. Es gelang mir, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen	Negative Entwicklung	.580
		.564
36. Mir gelang es, meine Inhalte spannend vorzutragen	Positive Entwicklung	.751
		.739
37. Ich habe die Zeit optimal genutzt	Positive Entwicklung	.774
		.763
38. Mein Auftritt konnte die Eltern überzeugen	Negative Entwicklung	.497
		.480
39. Die von mir gewählte Sitzordnung ist für den Anlass geeignet	Positive Entwicklung	.566
		.726

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
APPELL		
40. Ich konnte vermitteln, dass Elternmitarbeit erwünscht ist	Keine Entwicklung (identischer Mittelwert)	1.000
		.943
41. Bei Fragen oder Problemen werden sich die Eltern ohne zu zögern bei mir melden	Negative Entwicklung	.544
		.527
42. Die Eltern haben verstanden, was ich von Ihnen als Elternteil erwarte	Positive Entwicklung	.456
		.417
43. Die Eltern wissen nun, für welche Werte ich einstehe	Negative Entwicklung	.497
		.480

Im Folgenden wird auf eine weitere Tabelle mit einer zusätzlichen Fokussierung auf die definierten summativen Items verzichtet, da bei keinem der neun Items (Fragen: 5, 9, 10, 14, 21, 28, 30, 38, 42) eine signifikante Veränderung sichtbar wurde.

Selbsteinschätzung im Vergleich mit Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen

Hier sind vor allem zwei Aspekte spannend. Wie sieht es grundsätzlich mit der Selbsteinschätzung (schlechter, gleich oder besser) im Vergleich mit Kolleginnen und Kollegen aus? Und lassen sich bezüglich der Selbsteinschätzung im Vergleich mit Lehrerkollegen nach der Schulung signifikante Veränderungen feststellen?

Übersicht über grundsätzliches Einschätzungsverhalten im Vergleich zu den Lehrerkollegen:

Es werden in den Ebenen **SACHE**, **BEZIEHUNG**, **SELBSTKUNDGABE** und **APPELL** alle einzelnen Fragen bzw. deren Einschätzung im Vergleich zusammengefasst.

A SACHE

- Präerhebung: Insgesamt 9 Fragen x 24 Lehrpersonen = 216 Nennungen
- Posterhebung: Insgesamt 9 Fragen x 17 Lehrpersonen = 153 Nennungen

Tab. 6.135: Zusammenfassung der Selbsteinschätzung (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen auf der Sachebene

	schlechter		gleich		besser	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
prä	17	7.87%	161	74.53%	38	17.59%
post	9	5.88%	116	75.81%	28	18.30%

B BEZIEHUNG

- Präerhebung: Insgesamt 9 Fragen x 24 Lehrpersonen = 216 Nennungen
- Posterhebung: Insgesamt 9 Fragen x 17 Lehrpersonen = 153 Nennungen

Tab. 6.136: Zusammenfassung der Selbsteinschätzung (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen auf der Beziehungsebene

	schlechter		gleich		besser	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
prä	12	5.63 %	169	79.34 %	32	15.02 %
post	8	5.22 %	123	80.39 %	22	14.37 %

C SELBSTKUNDGABE

- Präerhebung: Insgesamt 21 Fragen x 24 Lehrpersonen = 504 Nennungen
- Posterhebung: Insgesamt 21 Fragen x 17 Lehrpersonen = 357 Nennungen

Tab. 6.137: Zusammenfassung der Selbsteinschätzung (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen auf der Selbstkundgabebene

	schlechter		gleich		besser	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
prä	34	6.81 %	390	78.15 %	75	15.03 %
post	23	6.49 %	249	70.33 %	82	23.16 %

D APPELL

- Präerhebung: Insgesamt 4 Fragen x 24 Lehrpersonen = 96 Nennungen
- Posterhebung: Insgesamt 4 Fragen x 17 Lehrpersonen = 68 Nennungen

Tab. 6.138: Zusammenfassung der Selbsteinschätzung (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen auf der Appellebene

	schlechter		gleich		besser	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
prä	12	12.50 %	68	70.83 %	16	16.66 %
post	5	7.35 %	52	76.47 %	11	16.17 %

Grundsätzlich streuen die prozentualen Werte über alle vier Ebenen (SACHE, BEZIEHUNG, SELBSTKUNDGABE, APPELL) maximal 10%. Bei der schlechteren Einschätzung zwischen 5.22 % bis 12.5 %. Bei der gleichwertigen Einschätzung zwischen 70.33 % und 80.39 %. Der Anteil derer, die sich im Vergleich mit den Lehrerkollegen besser einschätzen, bewegt sich zwischen 15.02 % und 23.16 %.

Eine Mehrheit der persönlichen Einschätzungen im Vergleich mit Lehrerkollegen fällt in die mittlere Ausprägung „gleich“. Der obere Maximalwert, hinsichtlich einer besseren Einschätzung, liegt bei 23.16 %. Der untere Maximalwert liegt bei 12.5 %. Ob diese Einschätzung im

Vergleich zu den Lehrerkollegen dem wirklichen Empfinden entspricht oder möglicherweise ein Resultat einer typisch schweizerischen Zurückhaltung ist, muss offen bleiben.

6.4.2.3 Signifikante Veränderung in der Selbsteinschätzung im Vergleich mit Lehrerkollegen nach der Schulung

In den Tabellen werden nun noch die einzelnen Einschätzungen pro Fragestellung beider Erhebungen (prä/post) sichtbar. Es wird bei der anschliessenden Beschreibung und Interpretation nur auf die signifikanten Veränderungen (hellgelb unterlegt) eingegangen.

A Sache

Tab. 6.139: Übersicht über die einzelnen Fragestellungen (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkollegen auf der Sachebene

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	schlechter		gleich		besser		T-Test
	prä	post	prä	post	prä	post	W-Test
1. Ich war in meinen Aussagen klar	1	0	17	13	6	4	1.000
							1.000
2. Ich vermied ein Fachchinesisch	1	0	22	14	1	3	.188
							.180
3. Ich vermied komplizierte Sätze	4	0	18	14	2	3	.669
							.655
4. Ich beschränkte mich auf das Wesentliche	3	3	15	11	6	3	.333
							.317
5. Die Anwesenden konnten meinen Erklärungen gut folgen	0	1	23	15	1	1	1.000
							1.000
6. Ich blieb bei meinen Aussagen oft vage	1	0	16	12	7	5	.580
							.564
7. Meine Antworten waren zu ausschweifend	3	1	16	14	5	2	1.000
							1.000
8. Mir fehlte gelegentlich das nötige Hintergrundwissen	2	3	17	9	5	5	.669
							.655
9. Ich konnte kompetent auf Fragen eingehen	2	1	17	14	5	2	1.000
							1.000

Bei den Fragen 1–9 haben sich keine signifikanten Veränderungen zwischen Prä- und Posttest eingestellt. Die Selbsteinschätzung im Vergleich mit den Lehrerkollegen bleibt auf der Ebene der Sache stabil.

Die Intervention scheint in diesem Bereich keinen Einfluss auf den Grad der Selbsteinschätzung gehabt zu haben.

B Beziehung

Tab. 6.140: Übersicht über die einzelnen Fragestellungen (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkollegen auf der Beziehungsebene

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	schlechter		gleich		besser		T-Test
	prä	post	prä	post	prä	post	W-Test
10. Ich zeigte, dass ich an einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern interessiert bin NEGATIVE Entwicklung (Mittelwert prä: 2.42 Mittelwert post: 2.06)	1	2	12	12	11	3	.096 .096
11. Ich konnte das Gefühl vermitteln, dass alle Anwesenden mir gleich wichtig sind NEGATIVE Entwicklung (Mittelwert prä: 2.08 Mittelwert post: 1.96)	0	1	22	16	2	0	.083 .083
12. Ich konnte den Eltern meine Wertschätzung vermitteln	1	1	17	11	6	5	.333 .317
13. Ich zeigte bei allen Meinungen Interesse	1	0	22	15	1	2	.333 .317
14. Ich konnte zeigen, dass ich allen Schülern gerecht werden möchte POSITIVE Entwicklung (Mittelwert prä: 2.04 Mittelwert post: 2.29)	1	0	21	12	2	5	.020 .025
15. Ich vermittelte den Eindruck, dass ich mich besonders um schwächere Schüler bemühe	4	1	19	15	1	1	.164 .157
16. Ich vermittelte den Eindruck, dass ich mich besonders um begabte Schüler bemühe	3	2	20	15	0	0	.343 .414
17. Ich denke, dass es bei mir lebhaftere Schüler schwerer haben werden	1	0	15	14	7	3	.291 .317
18. Ich denke, dass es bei mir stille Schüler schwerer haben werden	0	1	21	13	2	3	.353 .480

Insgesamt werden drei signifikante Veränderungen ausgewiesen. Zweimal fiel die durchschnittliche Einschätzung strenger (Fragen 10, 11) und einmal (Frage 14) besser aus.

Es fällt schwer, mögliche Ursachen für diese Veränderungen zu finden. Was die beiden negativeren Einschätzungen betrifft, sind wahrscheinlich dieselben Faktoren verantwortlich wie sie bei der Interpretation der vorgängigen Selbsteinschätzung thematisiert wurden. Wissenszuwachs schärft den Blick fürs Wesentliche und ist oftmals gepaart mit einer kritischen Beurteilung.

C Selbstkundgabe

Tab. 6.141: Übersicht über die einzelnen Fragestellungen (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkollegen auf der Sachebene

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	schlechter		gleich		besser		T-Test
	prä	post	prä	post	prä	post	W-Test
19. Ich gefiel durch meine freundliche Wesensart	1	1	19	13	3	3	.432
							.739
20. Ich wirkte gepflegt und sauber	0	0	21	13	2	3	.423
							.705
21. Die Eltern werden denken, dass Ihr Kind bei mir in guten Händen ist	0	0	18	12	5	5	.510
							1.000
22. Ich wirke offen	0	1	17	11	6	5	.440
							.680
23. Ich wirke vertrauenswürdig	1	0	22	15	1	2	.580
							.564
24. Ich wirke unsicher	4	2	14	9	6	6	.164
							.157
25. Ich machte einen zuverlässigen Eindruck	0	0	19	11	5	6	.333
							.317
26. Ich wirkte einsatzfreudig	0	0	17	12	7	5	.580
							.564
27. Ich machte deutlich, dass ich bestrebt bin, mich weiterzubilden	2	2	18	12	3	3	.533
							.942
28. Die Eltern können nichts an meiner Arbeitshaltung beanstanden.	1	1	18	12	5	4	.580
							.564
29. Ich konnte die Eltern von meinem grossen fachlichen Wissen überzeugen	4	2	18	12	2	3	.164
							.157

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	schlechter		gleich		besser		T-Test
	prä	post	prä	post	prä	post	W-Test
30. Die Eltern denken, dass ihr Kind in kompetenten Händen ist	0	0	19	13	5	4	.333
							.317
31. Ich gab den Eltern das Gefühl, sie auch in erzieherischen Fragen unterstützen zu können	3	3	17	10	4	4	.718
							.705
32. Ich gab den Eltern das Gefühl, die Klasse auch disziplinarisch im Griff zu haben	2	0	15	10	7	6	.189
							.180
33. Ich war unpassend gekleidet NEGATIVE Entwicklung (Mittelwert prä: 2.04 Mittelwert post: 2.65)	0	0	23	12	1	4	.082
							.083
34. Meine Eröffnung / Anrede machte Lust auf das Kommen POSITIVE Entwicklung (Mittelwert prä: 1.79 Mittelwert post: 2.12)	6	2	17	11	1	4	.014
							.020
35. Es gelang mir, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen	2	2	20	11	2	4	.718
							.705
36. Mir gelang es, meine Inhalte spannend vorzutragen	3	4	18	10	3	3	.774
							.763
37. Ich habe die Zeit optimal genutzt	1	1	21	12	2	4	.104
							.102
38. Mein Auftritt konnte die Eltern überzeugen	0	2	19	11	5	4	1.000
							1.000
39. Die von mir gewählte Sitzordnung ist für den Anlass geeignet POSITIVE Entwicklung (Mittelwert prä: 1.83 Mittelwert post: 2.00)	4	0	20	17	0	0	.041
							.046

In der Ebene der Selbstkundgabe sind ebenfalls drei signifikante Veränderungen nachweisbar. Frage 33 wird im Durchschnitt negativer eingeschätzt. Die Fragen 34 und 39 im Durchschnitt positiver.

An dieser Stelle soll insbesondere auf die insgesamt verbesserte Einschätzung bei der Frage 34 eingegangen werden. Der geleistete Mehraufwand der Lehrpersonen, um einen speziel-

len Einstieg realisieren zu können, schlägt sich hier nieder. Es scheint unter den Lehrpersonen gewissermassen Einigkeit zu bestehen, dass dieser Sondereffort eher die Ausnahme darstellt, was zur besseren Einschätzung im Vergleich mit Lehrerkollegen geführt haben könnte.

D Appell

Tab. 6.142: Übersicht über die einzelnen Fragestellungen (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkollegen auf der Sachebene

Fragestellung in der Reihenfolge des Fragebogens	schlechter		gleich		besser		T-Test
	prä	post	prä	post	prä	post	W-Test
40. Ich konnte vermitteln, dass Elternmitarbeit erwünscht ist	4	1	16	14	4	3	.669
							.655
41. Bei Fragen oder Problemen werden sich die Eltern ohne zu zögern bei mir melden	2	1	20	12	2	3	.285
							.206
42. Die Eltern haben verstanden, was ich von Ihnen als Eltern teil erwarte.	3	2	18	12	3	3	.751
							.739
43. Die Eltern wissen nun, für welche Werte ich einstehe.	3	1	14	14	7	2	1.000
							1.000

Wie auf der Sachebene zeichnen sich auch auf der Appellebene keine signifikanten Veränderungen ab. Die Verteilung der persönlichen Einschätzungen im Vergleich mit Lehrerkollegen bleibt stabil. Die Intervention scheint in diesem Bereich keinen Einfluss auf den Grad der Selbsteinschätzung gehabt zu haben.

7 Diskussion der Ergebnisse fokussiert auf Zielsetzung und Fragestellungen

7.1 Einleitung

In diesem Teil der Arbeit werden nun sämtliche Ergebnisse hinsichtlich der in Kapitel drei formulierten Zielsetzung und Fragestellungen beschrieben und diskutiert. Als erstes steht die Zielformulierung der Untersuchung im Fokus. Im Anschluss gilt die Aufmerksamkeit den sechs der Zielsetzung nachgestellten Fragestellungen. Deren Beantwortung wird in zwei Kapitel aufgeteilt. In Kapitel 7.3 sind es die Fragen, welche sich an den Elternabend direkt richten und in Kapitel 7.4 sind es die Fragestellungen, welche sich auf die Intervention beziehen. In den jeweils geführten Diskussionen werden bewusst auch mögliche Kritikpunkte aufgegriffen.

7.2 Zielformulierung der Arbeit

Die durchgeführte Intervention mit den Lehrpersonen führt zur positiveren Bewertung des Elternabends durch die Eltern.

Wir gingen in der Untersuchungsanlage davon aus, dass eine Optimierung der Auftrittskompetenz der Lehrpersonen zu einer verbesserten Einschätzung des Elternabends durch die Eltern führt.

Von insgesamt 43 erhobenen Items des Elternfragebogens haben sich 41 Items positiv, also in die gewünschte Richtung entwickelt. Je nach Test bewegt sich die Anzahl der signifikant positiven Mittelwertunterschiede zwischen 14 (T-Test) bzw. 10 (Wilcoxon-Test).

Tab. 7.1: Übersicht über die positive Mittelwertentwicklung der 43 Fragestellungen / Items

	Fragestellungen / Items insgesamt	Fragestellungen / Items mit positiver Mittelwertentwicklung	signifikante Mittelwert-entwicklung
Anzahl	43	41	14 (T-Test)
			10 (Wilcoxon-Test)

Die Resultate der Untersuchung machen deutlich, dass die formulierte Zielsetzung in einem grossen Umfang erreicht wurde. Die Intervention zeigte bei den Lehrpersonen eine Wirkung und diese hat sich nachweislich in ihrem zweiten Elternabend positiv bei der Eltern einschätzung niedergeschlagen (vgl. Kapitel 6.3). Demnach scheinen die primär im wirtschaftlichen Umfeld generierten Variablen auch in der Situation des Elternabends wirksam zu werden (vgl. Kapitel 5.4.4). So kann nun festgehalten werden, dass die auf heuristischer Grundlage vorgenommene Auswahl von Variablen ihrer intendierten Wirkung bei der Elternschaft gerecht wurden.

Damit wurde die Vermutung bestätigt, dass selbst im Kontext individueller Konstruktion der Wahrnehmung von Lehrpersonen durch Eltern die Möglichkeit besteht, eine solche günstig zu beeinflussen. Eine mögliche Einschränkung ergibt sich allenfalls dadurch, dass die Forschung regional angelegt ist und sich auf den Kanton Schaffhausen bezieht. Es ist aber naheliegend, dass in anderen Kantonen keine grundlegenden Abweichungen zu er-

warten sind, da das Setting identisch bleibt. Es geht immer um die Begegnung zwischen Lehrperson, Schule und Eltern im schweizweit gleichen Verständnis des Elternabends.

Die Ergebnisse weisen weiter darauf hin, dass auch eine zeitlich begrenzte Intervention in hohem Mass effektiv sein kann. Im vorliegenden Fall reichte eine kurze, dichte Präsentation im Plenum, welche durch Einzelcoachings ergänzt wurde. Das vorherrschende und gleichförmige kursorische Setting in der Lehrerweiterbildung müsste durch neue Formen ergänzt werden.

Ein möglicher Einwand bezüglich der eben angesprochenen Erfolge in der Qualitätseinschätzung der Eltern ist die veränderte Zusammensetzung des Samples von Eltern vom ersten zum zweiten Elternabend. Um diesen Umstand zu vermeiden, wäre eine experimentelle Laborsituation mit gleichem Testpublikum nötig gewesen (vgl. Kapitel 5.1). Es sprechen immer noch zwei Gründe für die Gültigkeit der Analyse: a) das gewählte Setting weist eine hohe ökologische Validität auf und b) die soziodemografischen Daten beider Elterngruppen zeigen ein relativ homogenes Bild, welches in dieser Übereinstimmung nicht zu erwarten war (vgl. Kapitel 6.2.2). Dieser Umstand lässt den möglicherweise ins Feld geführten Vorbehalt als kontrollierbar erscheinen. Also gibt es genügend Argumente, die erzielte Wirkung bei den Eltern nicht als Artefakte zu interpretieren.

Ein weiterer Einwand könnte die fehlende Kontrollgruppe im Untersuchungssetting sein. Die zwei Hauptgründe gegen eine Kontrollgruppe sind die Folgenden: Erstens liessen sich in Schaffhausen und näheren Umgebung trotz aufwendigen Rekrutierungsversuchen für eine Kontrollgruppe schlicht nicht genügend Probanden finden (vgl. Kapitel 5.3.7). Hinzu kommt, dass der dadurch entstandene Mehraufwand mit einer Kontrollgruppe mit den zur Verfügung stehenden Mitteln nicht mehr leistbar gewesen wäre. Zweitens wäre es uns in unserer Berufsethik schwergefallen, gestandene Lehrkräfte ohne jegliche Gegenleistung (z.B. in der Form eines Coachings) für ein Experiment zu gewinnen. Schliesslich kann einer hartnäckig attestierten Zufälligkeit mit dem überzeugenden Resultat begegnet werden. Wenn sich von 43 Items deren 41 positiv entwickeln (davon 10 bzw. 14 signifikant), wird das Argument der Zufälligkeit doch ziemlich strapaziert.

7.3 Beantwortung der Fragestellungen zum Elternabend

7.3.1 Fragestellung 1

Wie steht es um die grundsätzliche Qualität der Elternabende hinsichtlich der definierten Zielwerte?

Im Unterschied zur Zielformulierung vorher, wo die grundsätzliche Entwicklung aller 43 Items des Elternfragebogens interessierte, geht es bei den anschliessenden Fragestellungen um eine Fokussierung auf die neun explizit definierten Zielsetzungen des Elternabends (vgl. Kapitel 5.3.4). Diese neun Zielsetzungen – ebenfalls als Fragen formuliert und Bestandteil der oben erwähnten 43 Items – haben einen summativen Charakter und sind den restlichen 34 Items übergeordnet (vgl. Kapitel 5.4.2).

Es macht im Kontext der formulierten Fragestellung also Sinn, sich im Folgenden ausschliesslich auf die neun Fragen der definierten Zielwerte zu konzentrieren. Dabei wird der Fokus des Antwortratings bei allen neun Fragestellungen auf die Kategorie „trifft voll und ganz zu“ gelegt. Entscheiden sich bei einer Zielsetzung 80 Prozent oder mehr der Eltern für die Kategorie „trifft voll und ganz zu“, führt dies zur Bewertung „sehr gut“. Sind

es lediglich zwischen 70 und 80 Prozent der Eltern, führt dies zur Bewertung „gut“. Insgesamt stehen vier unterschiedliche Bewertungsstufen zur Verfügung.¹¹³

Tab. 7.2: Bewertungstabelle der prozentualen Anteile der gewählten Kategorie: „trifft voll und ganz zu“

Prozentualer Anteil der gewählten Kategorie: „trifft voll und ganz zu“	Bewertung
80% - 100%	sehr gut
70% - 80%	gut
60% - 70%	genügend
50% - 60%	ungenügend

In den beiden Spalten Elternabend 1 und Elternabend 2 kann nun die jeweilige Verteilung der neun Zielsetzungen des Elternabends entnommen werden. Da es an dieser Stelle um die Qualitätsentwicklung aller neun Zielformulierungen als gesamtes geht, wird im jetzigen Zeitpunkt von der Benennung und Sichtbarmachung der einzelnen Zielformulierungen abgesehen.

Tab. 7.3: Die neun Zielformulierungen des ersten und zweiten Elternabends in einer Gegenüberstellung

Prozentualer Anteil der gewählten Kategorie: „trifft voll und ganz zu“	Bewertung	Elternabend 1 (Präerhebung)	Elternabend 2 (Posterhebung)
80% - 100%	sehr gut	1 von 9 (11%)	2 von 9 (22%)
70% - 80%	gut	3 von 9 (33%)	3 von 9 (33%)
60% - 70%	genügend	3 von 9 (33%)	4 von 9 (44%)
50% - 60%	ungenügend	2 von 9 (22%)	0 von 9 (0%)

Fokussiert man zuerst die Bewertung der neun Zielformulierungen des ersten Elternabends, fällt auf, dass es nur eine der neun Zielformulierungen in die beste Bewertung „sehr gut“ schafft. Sechs davon fallen in den „guten“ bzw. „genügenden“ Bereich. Zwei Zielformulierungen finden sich gar im „ungenügenden“ Bereich der Bewertung wieder. Anders sieht es beim zweiten Elternabend aus. Keine der Zielformulierung fällt mehr in den „ungenügenden“ Bereich. Eine weitere Zielformulierung hat es in die höchste Kategorie „sehr gut“ geschafft.

Der optimierte Auftritt der Lehrpersonen führte nach unseren Befunden zu einer höheren Einschätzung der allgemeinen Qualität durch die Eltern in den neun Zielformulierungen. Besonders hervorzuheben ist, dass beim zweiten Elternabend keine „ungenügenden“ Einschätzungen durch die Eltern mehr anfallen. Ebenfalls bemerkenswert ist, dass es eine weitere Zielformulierung in den besten Bereich geschafft hat. Da sich aber insgesamt noch

¹¹³ Sämtliche Begründungen zur Auswahl, Kategorienbildung und Bewertungen sind in Kapitel 6.4.1 zu finden.

vier Zielsetzungen (44 %) lediglich im „genügenden“ Bereich der Bewertung befinden, ist die durchschnittliche Qualität nicht sonderlich hoch einzustufen. Deshalb sollte eine weitere Optimierung angestrebt werden.

Die Entscheidung, den Fokus auf die Kategorie „trifft voll und ganz zu“ zu legen, sowie die Kategorienbildung an sich, kann durchaus kritische Fragen provozieren.¹¹⁴ An dieser Stelle sei aber einzig die Feststellung wiederholt, dass unabhängig von der gewählten Kategorie und Kategorienbildung der Entwicklungserfolg hinsichtlich der Differenz der Elterneinschätzung vom ersten zum zweiten Elternabend immer Niederschlag finden wird.

7.3.2 Fragestellung 2

Wie gross fällt die Differenz der Einschätzung vom ersten zum zweiten Elternabend durch die Eltern (*Fremdeinschätzung*) in den definierten Zielsetzungen aus?

Im Gegensatz zur vorgängigen Fragestellung, als die Entwicklung des Elternabends als Gesamtes zur Diskussion stand, interessiert hier die Differenz der Einschätzung innerhalb der einzelnen neun Zielsetzungen in den vier Ebenen: Sache, Beziehung, Selbstkundgabe und Appell.

Um die Frage möglichst präzise beantworten zu können, fokussieren wir bei den neun Zielformulierungen wiederum die Kategorie „trifft voll und ganz zu“. Die Prozentzahlen in den Tabellen geben Auskunft über die Ausprägung innerhalb der gewählten Kategorie in der jeweiligen Zielsetzung. Dabei werden Prä- und Postwerte gegenübergestellt. Die berechnete Differenz informiert über den angefallenen Entwicklungsumfang. Die farbliche Unterlegung orientiert sich an der bisherigen Bewertung¹¹⁵ und macht nochmals den grundsätzlichen Grad des Umsetzungserfolges der einzelnen Zielsetzung sichtbar.

Tab. 7.4: Ebene: SACHE

Fragestellung zur jeweiligen Zielformulierung	Fokussierung auf die Ratingkategorie „trifft voll und ganz zu“ (Rating: 4)	
5. Ich habe alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden	Prä:	83.7 %
	Post:	86.3 %
	Differenz:	(+ 2.6 %)
9. Ich finde, die Lehrperson kann auf Fragen kompetent Antwort geben	Prä:	66.9 %
	Post:	70.2 %
	Differenz:	(+ 3.3 %)

¹¹⁴ In Kapitel 6.4.1 werden sämtliche Entscheidungen mit den zu Grunde liegenden Überlegungen transparent gemacht und ausführlich begründet.

¹¹⁵ sehr gut, gut, genügend, ungenügend.

Tab. 7.5: Ebene: BEZIEHUNG

Fragestellung zur jeweiligen Zielformulierung	Fokussierung auf die Ratingkategorie „trifft voll und ganz zu“ (Rating: 4)	
10. Ich spüre, dass die Lehrperson an einer guten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten interessiert ist	Prä:	76.8 %
	Post:	82.5 %
	Differenz:	(+ 5.7 %)
14. Ich spüre, dass die Lehrperson allen Schülern gerecht werden möchte	Prä:	60.1 %
	Post:	65.6 %
	Differenz:	(+ 5.5 %)

Tab. 7.6: Ebene: SELBSTKUNDGABE

Fragestellung zur jeweiligen Zielformulierung	Fokussierung auf die Ratingkategorie „trifft voll und ganz zu“ (Rating: 4)	
21. Ich spüre, dass mein Kind bei dieser Lehrperson in menschlich guten Händen ist	Prä:	74.5 %
	Post:	78.6 %
	Differenz:	(+ 4.1 %)
28. Aus meiner Sicht gibt die Arbeitshaltung der Lehrperson nichts zu beanstanden	Prä:	57.4 %
	Post:	63.7 %
	Differenz:	(+ 6.3 %)
30. Mein Kind scheint bei dieser Lehrperson in kompetenten Händen zu sein	Prä:	70 %
	Post:	72.9 %
	Differenz:	(+ 2.9 %)
38. Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt	Prä:	56.2 %
	Post:	65.3 %
	Differenz:	(+ 9.1 %) (*)

Tab. 7.7: Ebene: APPELL

Fragestellung zur jeweiligen Zielformulierung	Fokussierung auf die Ratingkategorie „trifft voll und ganz zu“ (Rating: 4)	
42. Ich meine verstanden zu haben, was die Lehrperson von mir als Elternteil erwartet	Prä:	61.5 %
	Post:	66.7 %
	Differenz:	(+ 5.2 %)

Bei allen neun Zielformulierungen findet eine positive Entwicklung der Mittelwerte und damit der Einschätzung der Eltern statt. Die Differenzen der Mittelwertzunahme zwischen erstem und zweitem Elternabend bewegen sich zwischen 2.6 % und 9.1 %. Bei insgesamt vier Zielformulierungen führte die positive Entwicklung zu einer besseren Bewertung, was in den Tabellen durch die veränderte Einfärbung sichtbar wird. Bei einer Zielformulierung fällt die Veränderung der Elterneinschätzung signifikant in die gewünschte Richtung aus. Es handelt sich dabei um die in der Gesamtheit der Intervention zentrale Zielformulierung: „Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt“ (vgl. Kapitel 6.4.1). Trotz einer gesamt-

haft positiven Entwicklung der Elterneinschätzung bleibt es bei vier Zielsetzungen bei einer lediglich genügenden Bewertung.

Die stärksten Entwicklungen innerhalb der Kategorie „trifft voll und ganz zu“ sind in den beiden Zielsetzungen (Item 28 und 38) mit den tiefsten Ausgangswerten zu finden (vgl. Tab. 7.6). Die Resultate bestätigen die Erwartung, dass Entwicklungen in Zielformulierungen mit tiefen Ausgangswerten deutlicher ausfallen dürften, als bei Zielformulierungen mit bereits hohen Ausgangswerten. Die signifikante Veränderung der Zielformulierung: „Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt“ (Item 38), welches für ein zentrales Anliegen der gesamten Intervention steht, zeigt zum wiederholten Mal, dass die intendierte Wirkung der gewählten Variablen wirksam wurde.

Besonders positiv ist die Bewertung „sehr gut“ der Zielformulierung: „Ich spüre, dass die Lehrperson an einer guten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten interessiert ist“ (vgl. Tab. 7.5). Die Relevanz des Forschungsprojektes kommt in dieser Zielformulierung besonders zum Ausdruck. Ein Elternabend als integraler Bestandteil des systemischen Umfeldes Schule, in guter Qualität durchgeführt, leistet einen wesentlichen Beitrag zum Verhältnis zwischen Eltern, Lehrperson bzw. Schule. Es muss der Anspruch jeder Lehrperson sein bei allen neun Zielformulierungen einen möglichst hohen Prozentsatz der Elterneinschätzungen (80% und mehr) in diese höchste Kategorie „trifft voll und ganz zu“ zu bringen.

Die gewonnenen Erkenntnisse über die Mittelwertsentwicklung in den einzelnen Zielbereichen (vgl. Tab. 7.4 - Tab. 7.7) kann sehr hilfreich sein, um mögliche Optimierung an der durchgeführten Intervention vorzunehmen. Die Erkenntnisse können aber auch in eine grundsätzliche Neuentwicklung einer Intervention fliessen.

Auf den ersten Blick scheinen die Mittelwertsdifferenzen gering. Betrachtet man diese jedoch auf dem Hintergrund der mehrheitlich hohen Ausgangswerte und der Kürze der Intervention, kann begründet davon ausgegangen werden, dass bei einer weniger komfortablen Ausgangslage (tiefe Werte) und bei einer längeren Intervention die Zunahme der Mittelwerte höher ausfallen würden.

7.3.3 Fragestellung 3

Wie gross fällt die Differenz der Einschätzung vom ersten zum zweiten Elternabend durch die Lehrpersonen (*Selbsteinschätzung*) in den definierten Zielsetzungen aus?

In dieser Fragestellung interessiert eine mögliche Veränderung der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen vom ersten zum zweiten Elternabend.

In keiner der neun Zielformulierungen konnte eine signifikante Veränderung der Mittelwerte hinsichtlich der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen nach dem zweiten Elternabend festgestellt werden. Die Überprüfung der einzelnen 43 Items zeigte folgendes Bild: Insgesamt haben sich bei der zweiten Selbsteinschätzung 23 Mittelwerte positiv, also in gewünschter Richtung, entwickelt. Dabei ist die Frage 34 als einzige mit signifikantem Niveau aufgefallen (Wilcoxon: .083^(*), vgl. Kapitel 6.4.2). Bei 18 Fragen haben sich die Lehrpersonen nach dem zweiten Elternabend negativer eingeschätzt. Bei zwei Items blieb der Wert unverändert.

Die relativ ausgewogene Selbsteinschätzung der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer positiven (23 Mittelwerte) oder negativen (18 Mittelwerte) Leistungsentwicklung nach dem zweiten Elternabend, spricht für eine differenzierte Selbstwahrnehmung. Stellt man nun die Fremdeinschätzung des Elternabends (Eltern) der Selbsteinschätzung (Lehrpersonen) gegenüber, lässt sich ein bedeutsamer Befund erkennen.

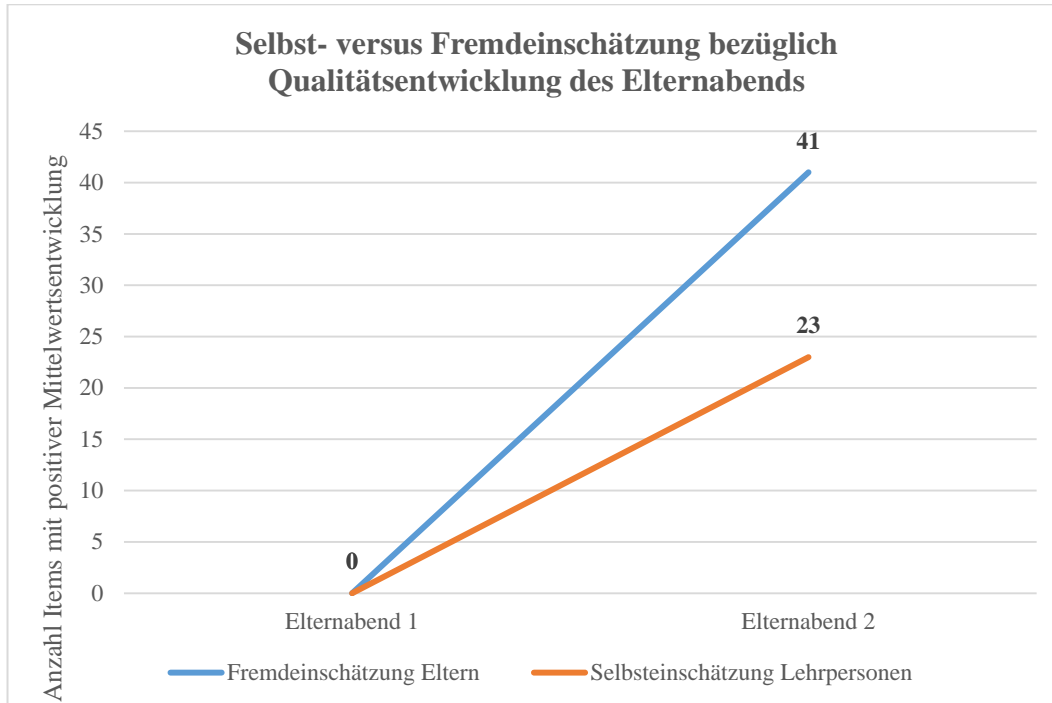


Abb. 7.1: Selbst- versus Fremdeinschätzung bezüglich Qualitätsentwicklung des Elternabends

Die Intervention führte in der Wahrnehmung der Eltern zu einer besseren Einschätzung. Was jedoch die Entwicklung der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen betrifft, fällt diese weniger ausgeprägt aus. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass die Lehrpersonen zwar durchaus Fortschritte hinsichtlich der trainierten Variablen erkennen, zugleich aber in der Beurteilung ihres Auftritts kritisch bleiben. Verantwortlich dafür dürfte der Wissenszuwachs in der Thematik selbst sein. Je mehr ich weiss, desto mehr erkenne ich, desto anspruchsvoller wird es den eigenen Ansprüchen gerecht zu werden. Obwohl das Ausfüllen des Fragebogens unmittelbar nach dem Elternabend erfolgte, wird sich die Lehrperson bereits erste Gedanken und Einschätzungen zum eben abgehaltenen Elternabend gemacht haben. Diese Reflexion wird sich, insbesondere nach dem zweiten Elternabend, an den gelernten und trainierten Variablen messen. Die Selbsteinschätzung der Lehrpersonen hätte auch anders ausfallen können. Die folgenden Tabellen zeigen zwei mögliche hypothetische Ausprägungsmuster.¹¹⁶

¹¹⁶ Obwohl es sich hier bei beiden Ausprägungsmustern um konstruierte Annahmen handelt, ist deren Vorkommen im Praxisfeld erfahrbar.

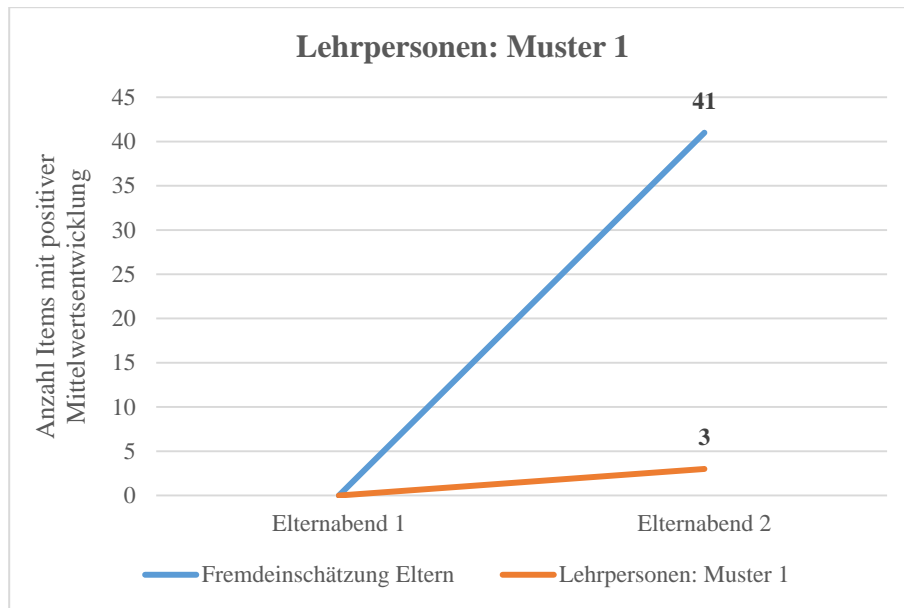


Abb. 7.2: Ausprägungsmuster 1

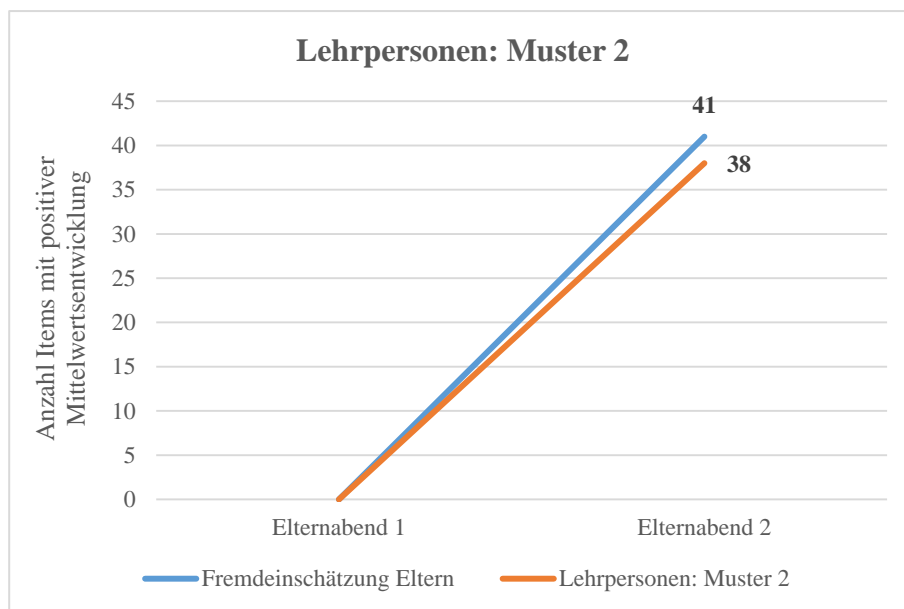


Abb. 7.3: Ausprägungsmuster 2

Im Ausprägungsmuster 1 der Selbsteinschätzung der Lehrpersonen wird lediglich von drei sich positiv entwickelten Mittelwerten ausgegangen. Anders sieht es im Ausprägungsmuster 2 aus. Hier sind es deren 38 Mittelwerte, die sich bei den Lehrpersonen positiv entwickelt haben sollen. Zum Vergleich bleibt die reale Elterneinschätzung konstant bei 41 positiven Mittelwertveränderungen. Die angesprochenen Szenarien sind zwar in ihren Ausprägungen extrem gehalten, entsprechen aber durchaus meinen persönlichen Erfahrungen in der Praxis. Im Falle des Ausprägungsmusters 1 muss von einer sehr kritischen Selbstwahrnehmung der Lehrpersonen ausgegangen werden. Im Gegenzug scheinen die Lehrpersonen im Ausprägungsmuster 2 zu wenig selbstkritisch in ihrer Selbstwahrnehmung zu sein. In beiden Situationen werden die motivationalen Voraussetzungen für eine Weiterführung der Ausbildung niedrig ausfallen. Die einen werden aus Mangel an Erfolgserlebnissen, allenfalls aus Angst, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein, jeglicher Fortsetzung entsagen. Die anderen haben aufgrund ihres Erfolgs wenig Anlass, sich überhaupt weiterzubilden. Von den vielen möglichen Motivationstheorien sei hier auf das Modell der Leistungs-

motivation von Atkinson (vgl. „Leistungsmotiv“, o. J.) und auf die Flow-Theorie von Csikszentmihalyi (vgl. Burzik, o. J.) hingewiesen. Im Falle der zu selbstkritischen Einschätzung der Lehrpersonen (Ausprägungsmuster 1) dürfte die Hoffnung auf Erfolg niedrig und die Furcht vor Misserfolg hoch sein, was nach Atkinson zu einer niedrigen Leistungsmotivation führt. Im umgekehrten Fall kann der massiv wahrgenommene Erfolg der Lehrpersonen (Ausprägungsmuster 2) das Spannungsverhältnis zwischen eigenen Fähigkeiten und Anforderung zum Erlahmen bringen. Damit fällt die notwendige Antriebsquelle weg und es kann sich ein Gefühl der Unterforderung breitmachen.

Die Entwicklung solcher ungünstigen Selbstwahrnehmungsprozesse dürften meiner Vermutung nach an einem nicht ausgewogenen Interventionssetting liegen. Nicht ausgewogene Interventionssettings können bei den Auszubildenden zu euphorischer Selbstüberhöhung (Ausprägungsmuster 2) oder zu einer unverhältnismässigen selbstkritischen Haltung (Ausprägungsmuster 1) führen. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die Anlage und Charakteristik der Ausbildung nur Positives oder ausschliesslich Negatives fokussiert. Die Motivation ist nach Atkinson dann am Grössten, wenn die Chance auf Erfolg vorhanden, der Zugang zum Erfolg aber durchaus eine Herausforderung darstellt. Es stellt sich nun die Frage, wie es bei der in der Untersuchung durchgeführten Intervention zu einer beinahe idealen Mischung von 23 positiven zu 18 negativen Mittelwerteinschätzungen der Lehrpersonen gekommen ist. Wahrscheinlich liegt es im stimmigen Gesamtpaket der Intervention (vgl. Kapitel 5.3.9). Es galt eine gute Mischung zwischen Konfrontation von weniger Gutem und Bestärken von bereits guten Aspekten zu finden. Stimmt das Gleichgewicht, wird echte Weiterentwicklung im Sinne eines Lernprozesses erst überhaupt möglich, da dieser – wie bereits erwähnt – an motivationale Anteile gebunden ist (vgl. Kapitel 5.3.9). Diese zu erreichende Ausgewogenheit zwischen Konfrontieren und Bestärken der einzelnen Lehrpersonen kann in einer Gruppenschulung nur schwerlich erreicht werden. Dies war auch in der durchgeführten halbtägigen Schulung in der Gruppe deutlich spürbar. Obwohl keine individuellen Rückmeldungen erfolgten und bewusst eine moderate Konfrontationsstrategie als Einstieg gewählt wurde, liessen sich die angesprochenen polaren Reaktionen bei einzelnen Lehrpersonen bereits feststellen. Von: „das mache ich doch schon eigentlich alles...“ (zu wenig selbstkritisch, Ausprägungsmuster 1) bis zu „ich kapituliere...“ (zu selbstkritisch, Ausprägungsmuster 2). Eine günstige Ausgewogenheit zwischen Konfrontation und Bestärkung ist vorzugsweise nur im individuellen Lernsetting des Coachings möglich.

7.3.4 Fragestellung 4

Gibt es (z.T. überdauernde) *Persönlichkeitsmerkmale* der Eltern, welche die qualitative Einschätzung des Elternabends mitbestimmend beeinflussen?

Die letzte den Elternabend betreffende Fragestellung geht der Frage nach, ob Persönlichkeitsmerkmale einen nachweislichen Effekt auf die Einschätzung einzelner Zielformulierungen haben.

Es wurden einzelne solcher konstanten Persönlichkeitsmerkmale festgestellt, die einen nachweislichen Effekt (Eta-Quadrat) auf die Bewertung einzelner Zielformulierungen haben. In den folgenden Tabellen sind diese explizit aufgeführt. Um die Resultate einordnen zu können, bedürfen sie einer kurzen Beschreibung. Von einer ausführlichen Diskussion mit entsprechenden Theoriebezügen wird hier bewusst abgesehen und kann in Kapitel 6.4.1.3 im Detail nachgelesen werden.

Tab. 7.8: SACHE (Verständlichkeit)

Persönlichkeitsmerkmal	5. Ich habe alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden
Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache ¹¹⁷	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .076***)

Es gibt einen mittleren Effekt zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz der Eltern und der Einschätzung, alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden zu haben.

Dieser Effekt bestärkt die Logik. Je höher die selbst zugeschriebene Verstehenskompetenz desto besser werden die Informationen und Erklärungen verstanden. Gute Hörverstehensleistungen sind an einen guten Wortschatz gebunden.¹¹⁸

Tab. 7.9: SACHE (Verständlichkeit)

Persönlichkeitsmerkmal	9. Ich finde, die Lehrperson kann auf Fragen kompetent Antwort geben
Alter	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .038**)

Je älter der Elternteil ist, desto weniger kompetent werden die Antworten der Lehrpersonen wahrgenommen. Der Effekt ist aber als eher schwach zu bezeichnen.

Vielleicht führt die Unbekümmertheit der jüngeren Eltern zu einer schnelleren Zufriedenheit was die Antwortqualität der Lehrperson betrifft. Möglicherweise hat es mit der Inkompatibilität von Selbstdarstellung selbst zu tun. Schütz und Tice (Schütz & Tice, 1997) weisen darauf hin, dass es für eine präsentierende Person schwierig ist, vom Publikum gleichzeitig kompetent und sympathisch wahrgenommen zu werden. Anscheinend sind es vorwiegend die älteren Eltern, welche auf einen hohen Sympathiefaktor mit einer gewissen Skepsis bezüglich Kompetenzeinschätzung der Lehrperson reagieren.

Tab. 7.10: SELBST (Arbeitshaltung)

Persönlichkeitsmerkmal	28. Aus meiner Sicht gibt die Arbeitshaltung der Lehrperson nichts zu beanstanden
Alter	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .039**)
Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .052**)

Je älter die Eltern desto positiver fällt die Einschätzung der Arbeitshaltung der Lehrperson aus.

¹¹⁷ Die Eltern wurden im Fragebogen angehalten ihre Verstehenskompetenz in der deutschen Sprache einzuschätzen: Ich habe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache: ja, grosse; zum Teil; kaum; nein, gar nicht (vgl. Kapitel 5.4.2).

¹¹⁸ Vgl. Studie der Humboldt-Universität Berlin (Marx & Roick, 2012)

Weiter findet sich ein statistisch mittlerer Effekt zwischen der Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz und der Einschätzung der Arbeitshaltung der Lehrperson. Je besser die Sprachkompetenz der Eltern desto weniger wird die Arbeitshaltung der Lehrperson beanstandet.

Darüber, weshalb ältere Eltern die Arbeitshaltung der Lehrperson tendenziell besser einschätzen, kann zum jetzigen Zeitpunkt nur spekuliert werden. Die Vermutung geht dahin, dass sich ältere Eltern aufgrund ihres längeren Kontaktes mit der Schule eher im Klaren sind, wie vielfältig und anspruchsvoll der Lehrberuf überhaupt ist. Dieser Erfahrungswert kann zu einer grundsätzlich positiv attestierten Arbeitshaltung der Lehrpersonen gegenüber führen. Denn nur so lassen sich die hohen Ansprüche an die Schule und die Lehrperson selbst überhaupt einlösen.

Der mittlere Effekt bei „Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache“ kann auf eine externale Attribution hinweisen (vgl. Edelmann, 2000, S.254). Wenn ich etwas nicht verstehe, hat sich die Lehrperson zu wenig bemüht, was sich in der Einschätzung der Arbeitshaltung der beurteilten Person niederschlagen kann.

Tab. 7.11: SELBST (Kompetenz)

Persönlichkeitsmerkmal	30. Mein Kind scheint bei dieser Lehrperson in kompetenten Händen zu sein
Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .026*)
Fremdeinschätzung Kommunikationskompetenz ¹¹⁹	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .018*)

Es gibt einen kleinen positiven Effekt zwischen der Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der Eltern und der wahrgenommenen Kompetenz der Lehrperson.

Ein ähnlicher Effekt lässt sich zwischen der Kommunikationskompetenz der Eltern und der Kompetenzeinschätzung der Lehrperson feststellen. Je höher die den Eltern attestierte Kommunikationskompetenz ausfällt, desto geringer wird die Kompetenz der Lehrperson eingeschätzt.

Je mehr ich das Gesprochene der Lehrperson verstehe und nachvollziehen kann, desto besser werde ich mich fühlen. Dieses gute Gefühl des Nachvollziehen-Könnens führt wahrscheinlich unbewusst zu einer generalisierenden Kompetenzzuschreibung gegenüber der Lehrperson.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Eltern mit hohen kommunikativen Kompetenzen entsprechend wirksam in ihrem Umfeld sind, was zu einem guten Selbstwertgefühl führen kann. Nicht selten gehen kommunikative Kompetenzen mit guten Ausbildungen einher. Es ist daher nachvollziehbar, dass diese Gruppen der Elternschaft höhere Erwartungen an die Lehrperson und deren Elternabend haben. Dagegen zeigen sich in der Tendenz weniger

¹¹⁹ Die Fremdeinschätzung der Kommunikationskompetenz resultierte aus der Dienstleistung/Kundennähe des ausgeübten Berufes, sowie der Funktion/Rolle/Verantwortung (hierarchischen Stellung) im Unternehmen (vgl. Kapitel 5.4.2)

kommunikative und weniger gebildete Eltern zurückhaltender, was die Kompetenzeinschätzung der Lehrpersonen betrifft (vgl. Kapitel 6.4.1.2).

Tab. 7.12: SELBST (Präsentation)

Persönlichkeitsmerkmal	38. Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt
Geschlecht	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .047**)
Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .032**)
Fremdeinschätzung Kommunikationskompetenz	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .034**)

Das weibliche Geschlecht schätzt mit einem mittleren Effekt den Auftritt der Lehrperson als überzeugender ein, als dies die anwesenden Männer tun.

Ein kleiner Effekt lässt sich zwischen der Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der Eltern und der Auftrittseinschätzung der Lehrperson feststellen.

Ebenfalls ein kleiner Effekt ist zwischen der „Fremdeinschätzung Kommunikationskompetenz“ und der Einschätzung des Auftritts der Lehrperson auszumachen. Je höher die Fremdeinschätzung der Kommunikationskompetenz desto strenger fällt die Beurteilung des Auftritts als Ganzes aus.

Warum der weibliche Anteil der Eltern den Auftritt der Lehrperson wohlwollender einschätzt, müsste noch genauer erforscht werden. Mögliche Erklärungen könnten in der prozentualen Verteilung der Geschlechter¹²⁰ oder in der Gender-Thematik selbst zu finden sein. Frauen beurteilen Frauen vielleicht nachsichtiger, als dies Männer tun.

Der kleine Effekt zwischen der „Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache“ und der Auftrittskompetenz der Lehrperson dürfte auf ähnliche Gründe zurückzuführen sein, wie dies beim mittleren Effekt zwischen der „Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache“ und „Ich habe alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden“ (vgl. Tab. 7.8) der Fall war. Je mehr ich als Elternteil während des Auftritts der Lehrperson verstehe, desto besser fühle ich mich abgeholt und entsprechend positiv fällt die Einschätzung des Auftritts aus.

Eltern, denen eine hohe Kommunikationskompetenz attestiert wurde, dürften sich selbst schon mit Auftrittskompetenz auseinandergesetzt haben, was generell zu einer erhöhten Sensibilität gegenüber solchen Situationen führt und den Fokus schärft. Dieser Effekt einer härteren Beurteilung der Auftrittskompetenz der Lehrpersonen wurde erwartet, hatte aber bisher lediglich hypothetischen Charakter. Der vermutete Effekt lässt sich nun empirisch nachweisen und auf einzelne Zielformulierungen einschränken.

¹²⁰ Anteil Eltern nach Geschlecht: prä und post identisch: 38 % Männer; 62 % Frauen; Anteil Lehrpersonen nach Geschlecht: prä: 64 % Lehrerinnen und 36 % Lehrer, post: 59 % Lehrerinnen und 41 % Lehrer.

Tab. 7.13: APPELL (explizit / implizit)

Persönlichkeitsmerkmal	42. Ich meine verstanden zu haben, was die Lehrperson von mir als Elternteil erwartet
Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache	Effekt mit Einschätzung (Eta-Quadrat: .023*)

Es gibt einen kleinen Effekt zwischen der „Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache“ und „Ich meine verstanden zu haben, was die Lehrperson von mir als Elternteil erwartet“.

Beim beschriebenen Effekt dürfte die selbe Erklärungen wie beim Effekt zwischen „Selbsteinschätzung der Verstehenskompetenz der deutschen Sprache“ und „Ich habe alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden“ (vgl. Tab. 7.8) zielführend sein. Je besser ich mich in der deutschen Sprache verstehe, desto eher habe ich die Gewähr, die Erwartungen seitens der Lehrperson erfasst zu haben.

Grundsätzlich scheint es nicht sonderlich zu überraschen, dass überdauernde Persönlichkeitsmerkmale einen Effekt auf die Bewertung haben können. Ein in Diskussionen zur Wirksamkeit von Interventionen häufig thematisiertes Persönlichkeitsmerkmal bezieht sich auf die vorausgehende Beziehung zwischen Publikum (Eltern) und Redner (Lehrperson). Hier wird oft die Vermutung geäußert, dass dieses bestehende Verhältnis alle sonstigen Bemühungen seitens des Redners überschattet. Wer gemocht und geschätzt wird, dem kann auch ein schlechter Auftritt nichts oder zumindest wenig anhaben. Umgekehrt würde ein noch so brillanter Auftritt wenig an der vorgefassten negativen Meinung zur Person ändern können. Leider kann aufgrund des vorliegenden Datenmaterials diese weit verbreitete Vermutung weder widerlegt noch bestätigt werden. Dies deshalb, weil der Anteil beider Elterngruppen:

- Gruppe a: Kannten die Lehrperson bereits vor dem Elternabend und haben von der Lehrperson eher einen negativen Eindruck
- Gruppe b: Sehen die Lehrperson zum ersten Mal – der Lehrperson geht eher ein negativer Ruf voraus,

in der vorliegenden Erhebung derart gering war,¹²¹ dass er für weiterführende statistische Untersuchung nicht geeignet war. Was aus Forschungssicht zu bedauern ist, lässt sich als Qualitätsmoment in der Beziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen anführen.

7.4 Beantwortung der Fragestellungen zur Intervention

7.4.1 Fragestellung 5

Zeigt die Intervention *Wirkung* in der Auftrittskompetenz der Lehrpersonen? Werden Anregungen etc. von den Lehrpersonen umgesetzt (Wirksamkeit der Intervention)?

¹²¹ Daten Präerhebung: eher negativer Eindruck: 2.4%, eher negativer Ruf: 0%; Daten Posterhebung: eher negativer Eindruck: 1.45%, eher negativer Ruf: 4.8%.

Bei dieser Frage geht es um die Wirksamkeit der Intervention. Dabei stehen die einzelnen Variablen und deren Mittelwertveränderung im Fokus.

Im Sinne einer Übersicht werden die Fakten der nachweislichen Veränderungen in der Auftrittskompetenz der Lehrpersonen geordnet aufgeführt und separat diskutiert. Als erstes stehen alle, nicht die Körpersprache betreffende Variablen im Vordergrund. Erst danach rückt die Körpersprache und deren Variablen in den Fokus. Nicht minder spannend ist die im Anschluss geführte Diskussion über weitere Aspekte für den hohen Schulungserfolg.

Variablen der Intervention, welche nicht die Körpersprache betreffen

Von den 24 mit allen Lehrpersonen thematisierten Variablen haben sich 22 positiv, d.h. in die angestrebte Richtung entwickelt (vgl. Kapitel 6.3.1). Bei 17 dieser 22 positiven Entwicklungen kann nachweislich von signifikanten Veränderungen gesprochen werden. Bei der nachfolgenden Tabelle wird auf eine weitergehende Beschreibung und Interpretation bewusst verzichtet, da diese Diskussion bereits in Kapitel 6.3.1 geführt wurde. Sie soll lediglich die Inhalte der 17 signifikant positiv veränderten Variablen in Erinnerung rufen. Zur leichteren Erkennbarkeit wurden in der gesamten Arbeit signifikante Veränderungen durchgehend gelb unterlegt. Obwohl es sich in der folgenden Tabelle bereits um die Auswahl der signifikanten Veränderungen handelt, wird im Sinne der Stringenz / Evidenz an der gelben Unterlegung festgehalten.

Tab. 7.14: Verständlichkeit

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Sprechgeschwindigkeit, Anzahl Wörter (Start: 1-10 min.)	Positive Entwicklung	.127
		.093 ^(*)
Sprechgeschwindigkeit, Anzahl Wörter (Schluss: letzte 10 min.)	Positive Entwicklung	.023*
		.020*
Einschätzung des Anspruchsniveau der gesprochenen Sprache in den ersten 10 min.	Positive Entwicklung	.029*
		.034*
Einschätzung des Anspruchsniveau der gesprochenen Sprache in den letzten 10 min.	Positive Entwicklung	.013*
		.013*
Einschätzung des Anspruchsniveau der gesprochenen Sprache in der Phase von Fragen und Antworten	Positive Entwicklung	.026*
		.034*

Tab. 7.15: Einbezug der Eltern

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Eltern mit Namen ansprechen	Positive Entwicklung	.040*
		.046*

Tab. 7.16: Interaktion

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Verdanken von Beiträgen	Positive Entwicklung	.042*
		.013*

Tab. 7.17: Sprechtechnik / Rhetorik

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Anzahl Beispiele	Positive Entwicklung	.040*
		.041*
Anzahl Wortbilder	Positive Entwicklung	.073 ^(*)
		.032*

Tab. 7.18: Präsentationstechnik

Variablenbeschreibung	Entwicklung Mittelwert	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
Anzahl eingesetzter Medien	Positive Entwicklung	.013*
		.028*
Spezieller Einstieg	Positive Entwicklung	.000***
		.000***
Ablauf am Anfang erläutern	Positive Entwicklung	.009**
		.014*
Ablauf permanent ersichtlich	Positive Entwicklung	.002**
		.005**
Lehrperson klärt am Anfang wann Fragen erwünscht sind	Positive Entwicklung	.009**
		.014*
Spezieller Schluss	Positive Entwicklung	.000***
		.000***
Notizzettel vorhanden	Positive Entwicklung	.041*
		.046*
Format des Notizzettels (A5)	Positive Entwicklung	.024*
		.034*

Der hohe, meist signifikante Umsetzungserfolg hat grösstenteils mit den bewusst gewählten Variablen selbst zu tun. Oftmals reicht die blossе Kenntnis der Variable aus, um sie erfolgreich umsetzen zu können. An zwei Variablen (Spezieller Ein- Ausstieg) war sogar eine Anforderung seitens des Untersuchungsleiter geknüpft. Es sind aber auch einzelne Variablen



(z.B. „Verdanken von Beiträgen“) vorhanden, deren erfolgreiche Umsetzung an einen hohen Bewusstseinsgrad geknüpft war.

Variablen zur Körpersprache


Was die angestrebte Körperhaltung (vgl. Kapitel 6.3.2) betrifft, wurde diese sowohl in der Halbtageseschulung wie auch in den einzelnen Coachings aufgegriffen. Bei der Schulung in der Gruppe wurde vor allem die angestrebte Zielhaltung thematisiert, besprochen und entsprechend begründet. In den Coachings wurden mittels Videoaufnahmen individuelle Abweichungen von der Zielhaltung angesprochen und mögliche Korrekturhilfen erarbeitet. Bei der Thematik der Körpersprache kann also davon ausgegangen werden, dass sämtliche Lehrpersonen zweimal mit der Zielhaltung konfrontiert wurden. Je nach Grad der persönlichen Abweichung wurde mehr oder weniger Zeit investiert.

Wir fokussieren den Interventionserfolg auf die angestrebte Zielhaltung und lassen hier von einer detaillierten Beschreibung aller 37 Variablen ab. Was die Kopfhaltung (von vorne und von der Seite) betrifft ist die Entwicklung mit 2 % gering, was wahrscheinlich auf die hohen Ausgangswerte zurückzuführen ist. Umso bedeutsamer sind die prozentualen Entwicklungen beim Oberkörper (35 %) und Unterkörper (29 %). Es gab auch einzelne Variablen, die nur im individuellen Coaching angesprochen wurden. Deren Umsetzungserfolg liesse sich aufgrund der ausführlichen und vorhandenen Coachingsprotokolle nachweisen. Aus forschungsökonomischen Gründen wird darauf verzichtet.


Tab. 7.19: Kopfhaltung (von vorne und von der Seite)

Variable	Richtung der Entwicklung	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
KS_Ko_A 	positiv von 80 % auf 82 % aller Messungen (+ 2 %)	.574
		.368
KS_Ko_E 	sig. positiv von 77 % auf 79 % aller Messungen (+ 2 %)	.532
		.522

Tab. 7.20: Oberkörper

Variable	Richtung der Entwicklung	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
KS_Ob_Y 	sig. positiv von 25 % auf 60 % aller Messungen (+ 35 %)	.015*
		.021*

Tab. 7.21: Unterkörper

Variable	Richtung der Entwicklung	T-Test (Sig. 2-seitig)
		Wilcoxon-Test (Sig. 2-seitig)
KS_Un_AK 	sig. Positiv von 37% auf 66% aller Messungen (+ 29 %)	.014*
		.036*

Die signifikanten Veränderungen in der Zielhaltung des Ober- und Unterkörpers haben wahrscheinlich unterschiedliche Ursachen. Zum einen ist der relativ tiefe Ausgangswert zu erwähnen. Zum anderen war die Konfrontation mit den Videoausschnitten von nicht immer vorteilhaften Körperhaltungen im Coaching nachhaltig wirksam. Gleichzeitig wurden unterstützende Trainings und Hilfestellungen angeboten um der Zielhaltung näher zu kommen. Grundsätzlich sind die momentan erreichten Werte im Bereich Ober- und Unterkörper (60 % bzw. 66 %) als genügend einzustufen. Zusätzliche und weiterführende Trainings lassen die anzustrebenden 80 % der Umsetzung erreichbar erscheinen.

7.4.2 Fragestellung 6:

Lassen sich einzelnen Variablen (allenfalls in einem minimalen Verbund von 2-3 Variablen) herauskristallisieren, denen eine hohe *Wirksamkeit* bzw. *Effektstärke* auf die definierten Zielformulierungen nachgewiesen werden kann?

Die letzte die Intervention betreffende Fragestellung will der Wirksamkeit einzelner Variablen (allenfalls Variablenverbund von 2-3 Variablen) auf die definierten Zielformulierungen nachgehen.

Wahrscheinlich allen Ausbildnern gemeinsam ist der Anspruch an die Wirksamkeit ihrer Ausbildungsinhalte und Empfehlungen. Insofern ist die Erwartung an eine möglichst hohe Kausalität eines vermittelten Inhaltes nachvollziehbar und wahrscheinlich notwendige Voraussetzung für einen Ausbildungserfolg. Die Kausalitätsthematik scheint somit ein inhärentes Phänomen der Ausbildungssituation zu sein (vgl. Kapitel 4.6). Dabei stehen Heuristik und Empirie oft in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis. So können langjährige Erfahrungen im Berufsfeld wiederholt von kausalen Wirkungen einzelner Intervention zeugen, ohne einen wissenschaftlichen Nachweis erbracht zu haben. Auch in der vorliegenden Arbeit werden aufgrund persönlicher Erfahrungen den einzelnen Variablen bzw. Variablengruppen gewisse Wirkungen und Effekte zugesprochen¹²² (vgl. Kapitel 6.4.1.4). Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse ermöglichen nun bis zu einem gewissen Grad eine wissenschaftliche Untermauerung der heuristischen Erwartungen. Im Folgenden wird quasi exemplarisch eine solche Gegenüberstellung von einer Zielformulierung des Elternabends und der ihr zugeordneten Variablen beschrieben und diskutiert.

¹²² Sachebene, Beziehungsebene, Selbstkundgabeebene, Appellebene

Gegenüberstellung der Zielformulierung „der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt“ und der ihr zugeordneten Variablen:

Die Auswahl fiel auf die Zielformulierung mit signifikanter Entwicklung (Tab. 7.6).¹²³ Isoliert betrachtet fallen interessante Erkenntnisse an. Die Zielformulierung ist der Selbstkundgabe-Ebene zugeordnet. Dieser wiederum sind insgesamt drei Bereiche beigelegt: Präsentationstechnik, Kinesik und Sprechtechnik/Rhetorik. Aufgrund von Erfahrungen sind der Zielformulierung insgesamt 25 Variablen zugeordnet, von denen Effekte erwartet werden (vgl. Kapitel 6.4.1.4). Davon wurden lediglich 15 Variablen mit allen Lehrpersonen besprochen. Die restlichen 10 Variablen wurden in unterschiedlicher Anzahl und Ausprägung in den Coachings thematisiert.

Tab. 7.22: Variablenübersicht zur Zielformulierung: Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt

Zielformulierung: Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt		
Ebene: Selbstkundgabe		
Bereich: Präsentationstechnik	Bereich: Kinesik	Bereich: Sprechtechnik/Rhetorik
Spezieller Einstieg	Positionswechsel	Anzahl Beispiele
Ablauf am Anfang erläutern	Oberkörperhaltung	Anzahl Wortbilder
Ablauf permanent ersichtlich	Unterkörperhaltung	Anzahl Fakten und Studien
Lehrperson klärt am Anfang wann Fragen gewünscht sind	Kopfhaltung	
Anzahl eingesetzter Medien		
Spezieller Schluss		
Notizzettel vorhanden		
Format des Notizzettels (A5)		

Alle 15 Variablen haben eine positive Mittelwertentwicklung erfahren, davon deren 13 mit signifikanter Ausprägung (gelb unterlegt).

Eine auf 15 Variablen reduzierte Gruppe weist als Verbund einen Effekt aus, der die Zielsetzung „der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt“ signifikant positiv entwickelt liess. Damit wird ein empirischer Nachweis für eine Variablengruppe und deren zielgerichteter Effekt erbracht. Eine mögliche Kritik kann die heuristische Zuordnung der Variablen und deren definierte Bereiche betreffen. Mit einer erneuten Intervention, welche sich ausschliesslich auf die Zielsetzung „der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt“ fokussiert und lediglich mit den 15 extrahierten Variablen arbeitet, könnte ein zusätzlicher Nachweis für den Effekt als Variablengruppe erbracht werden. Was die konkrete Frage nach einzelnen, effektgeladenen Variablen betrifft, müssten weitere statistische Verfahren (z.B. multivariable Analyse, Pfadanalyse oder Strukturgleichungen) beigezogen werden. Ob sich aus dem vorliegenden Beispiel mit 15 Variablen - wie die damalige Intention der Fragestellung 6 war - einzelne Variablen (allenfalls minimaler Verbund von 2-3 Variablen) herauskristallisieren liessen, die mit derart

¹²³ „Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt“. Beim ersten Elternabend haben 56.2 % der Eltern die Zielerreichung mit „trifft voll und ganz zu“ taxiert. Beim zweiten Elternabend waren es 65.3 %, also eine Zunahme von 9.1 %.

hohen Effektstärken aufwarten, dass sie quasi isoliert eine Zielsetzung des Elternabends günstig beeinflussen, scheint mir aufgrund der gemachten Erfahrungen eher unwahrscheinlich.¹²⁴

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass sich solche Effekte von Variablengruppen auch in den anderen acht Zielformulierungen des Elternabends finden lassen. Die intendierten Wirkungen der ausgewählten Variablenverbunde scheinen sich somit, zumindest in der vorliegenden Untersuchung, weitgehend einzulösen. Es bedarf aber weiteren Forschungsbemühungen, um die ausgewiesenen Effekte einzelner Variablengruppen zusätzlich zu erhärten.

¹²⁴ Treiber dieser anfangs verfolgten Absicht sind die vielen Versprechungen vorhandener Ratgeberliteratur: Mit diesen 10 Tipps wird deine nächste Präsentation ein Knaller. <http://t3n.de/news/10-tipps-ueberzeugende-praesentation-vortrag-619251/> (Zugriff: 21.01.2017)

8 Mehrperspektivischer Blick auf die Untersuchung

8.1 Einleitung

Der mehrperspektivische Blick auf die Untersuchung umfasst mehrere Themenfelder. Als erstes wird die zu Beginn der Arbeit skizzierte Ausgangslage aufgenommen und weitergeführt. Es folgt ein zusammenfassender Gesamtüberblick über die Resultate und Ergebnisse der Untersuchung. Anschliessend wird nach massgeblichen Erfolgsfaktoren gesucht. Der pilotähnliche Charakter der Untersuchung sowie die erstmalige Nutzung der entwickelten Methodik bedürfen einer kritischen Reflexion und sind Gegenstand eines weiteren Kapitels. Im letzten Kapitel wird aufgezeigt, wie die gewonnenen Erkenntnisse der Untersuchung der Lehrerbildung zugänglich gemacht werden können.

8.2 Rückblick auf die Ausgangslage der Untersuchung

Mit folgendem Zitat bin ich in die Arbeit eingestiegen:

„Der kommende Elternabend liegt mir auf dem Magen... habe keine Ahnung was ich denen wieder erzählen soll, jedes Jahr derselbe Stress, eigentlich könnte man diesen Anlass abschaffen...“

Zitat aus einem Lehrerzimmer im Kanton Schaffhausen.

Die Feststellung, dass von Elternabenden für eine Mehrheit der Lehrpersonen ein hohes Belastungspotential ausgeht, war als Annahme gegeben. Anfänglich wurde auch über ein fehlendes Bewusstsein seitens der Lehrerschaft über die Bedeutung dieses Anlasses spekuliert. Beide Themenfelder liessen sich mit den Ausbildungsinhalten der Intervention verknüpfen. Durch Kompetenzzuwachs soll der Elternabend weniger belastend empfunden werden. Die zahlreich geführten Gespräche nach der Intervention lassen eine Belastungsverschiebung vermuten. Waren es vor der Intervention primär die Eltern oder der Elternabend selbst, welcher als belastend empfunden wurde, war es im Anschluss der Auftritt als isolierter Moment. Die Lehrpersonen haben sich viel vorgenommen und waren bestrebt, erkannte Optimierungskriterien umzusetzen. Es gilt aber zu erwähnen, dass vor und nach der Intervention keine spezifische Belastungserhebung bei den Lehrpersonen durchgeführt wurde.

Was die Bedeutung des Elternabends als Schnittstelle zweier Systeme betrifft, war man sich unter den an der Untersuchung teilnehmenden Lehrpersonen rasch einig. Es liegt nahe, dass dies mit ihrer Motivation zusammenhängt und sie die Bedeutsamkeit des Elternabends hoch einschätzen.

8.3 Zusammenfassender Gesamtüberblick über die Resultate der Interventionsstudie

In den Kapiteln 6 und 7 wurden die einzelnen Resultate der Intervention selbst sowie der veränderten Elterneinschätzung bezüglich Elternabend im Detail beschrieben und diskutiert. An dieser Stelle nochmals ein zusammenfassender Gesamtüberblick über die angefallenen Resultate und Erkenntnisse.

8.3.1 Intervention

Die Wirksamkeit der Intervention lässt sich in Zahlen zum Ausdruck bringen.

- Von 24 thematisierten und trainierten Inhalten zur Auftrittskompetenz (ohne Körperhaltung) haben sich nach der Schulung alle in die gewünschte Richtung entwickelt, 17 davon mit signifikanter Ausprägung.

Die Intervention sensibilisierte die Lehrpersonen auch auf deren Körperhaltung. Reduziert man die 37 Variablen der Körperhaltung auf die angestrebte Zielhaltung im Bereich Kopf, Oberkörper und Unterkörper, lässt sich folgendes feststellen.

- In allen drei Bereichen kam es zu positiven Mittelwertentwicklungen. Dabei fiel die gewünschte Umsetzung im Ober- und Unterkörperbereich signifikant besser aus.
- Im Fall der Oberkörperhaltung führte dies zum Beispiel zu mehr als einer Verdoppelung der gewünschten Haltung bei den Lehrpersonen.

Was das Kriterium der Anzahl anfallenden Positionswechsel (inkl. Gewichtsverlagerung durch Hüftverschiebung) der Lehrperson während ihres Auftritts vor Eltern betrifft, wurde insgesamt eine Beruhigung erreicht.

- Der Bewegungsumfang hat sich von durchschnittlich 5–6 Bewegungen pro Minute auf 3–4 Bewegungen reduziert. Besonders auffällig ist die Optimierung bei den Lehrpersonen, welche beim ersten Elternabend einen hohen Bewegungsumfang (7 und mehr pro Minute) aufwiesen. Waren dies beim ersten Elternabend noch 41 % aller Lehrpersonen, reduzierte sich der prozentuale Anteil beim zweiten Elternabend auf 1 %.

8.3.2 Elterneinschätzung des Elternabends

Für die Einschätzung des Elternabends durch die Eltern wurden insgesamt 43 Items entwickelt. Nach der Durchführung des zweiten Elternabends haben sich 41 davon positiv, also in die gewünschte Richtung entwickelt. Davon 14 mit signifikanter Ausprägung. Fokussiert man die Umsetzung auf die vorgängig definierten und übergeordneten Zielformulierungen eines erfolgreichen Elternabends kann folgendes festgestellt werden:

- Alle neun Zielformulierungen haben sich in die angestrebte Zielrichtung entwickelt.
- In einem für die Arbeit entscheidenden Zielkriterium, „der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt“, fiel die Entwicklung signifikant aus.

Ebenfalls konnte mit der Auswertung der Elternfragebögen nachgewiesen werden, dass mindestens fünf Persönlichkeitsmerkmale der Eltern die Wahrnehmung und damit die Einschätzung des Elternabends beeinflussen können: Verstehenskompetenz der deutschen Sprache, Alter, Geschlecht und Kommunikationskompetenz der Eltern.

- Eltern, die über eine hohe Kommunikationskompetenz verfügen, beurteilen die Lehrpersonen hinsichtlich ihrer fachlichen Kompetenz und in ihrem Auftritt als Ganzes strenger als Eltern mit geringeren kommunikativen Kompetenzen.

Dieser erwartete Effekt kann empirisch bestätigt werden. In der Konsequenz heisst das für Lehrpersonen, dass die Erwartungsansprüche der Eltern in den angesprochenen Bereichen an deren kommunikative Kompetenz gebunden sind.

8.4 Mögliche Gründe für den Erfolg der Intervention

Im Vergleich zur Interventionsstudie von Kramis-Aebischer (Kramis-Aebischer, 1995, vgl. Kapitel 6.4.1) sind acht Stunden Intervention relativ kurz. Die Frage stellt sich, wie es trotz dieser zeitlich knappen Rahmenbedingungen zum Interventionserfolg kommen konnte.

Grundsätzlich werden verschiedene Faktoren zum Schulungserfolg beigetragen haben. Als zentraler und vielleicht wichtigster Faktor ist die hohe Lernbereitschaft der Probanden zu erwähnen. Diese Voraussetzung kann als basal und unabdingbar eingestuft werden.

Das gesamte Ausbildungssetting der Intervention (vgl. Kapitel 5.3.9) scheint ebenfalls einen wesentlichen Anteil zum Erfolg beigetragen zu haben. Die Entwicklung des vierstündigen Schulungskonzeptes der Gruppe durchlief mehrere Optimierungsphasen. Eine der Herausforderungen lag darin, mehrere inhaltliche Aspekte zu vereinen und gleichzeitig einer inneren Kohärenz gerecht zu werden. Weiter gab es quantitative Überlegungen (Aufnahmefähigkeit der Probanden in vier Stunden) wie auch psychologische Anteile zu berücksichtigen. Entsprechend musste bei der Konfrontation der Lehrpersonen auch abgeschätzt werden, wie viel Kritik in Form von Optimierungsvorschlägen die Gruppe ertragen würde. Da noch nicht die einzelne Lehrperson, sondern die Gruppe als Ganzes angesprochen wurde, konnte der Sensibilität etwas an Brisanz genommen werden. Im Bewusstsein der kurzen Schulungszeit in der Gruppe wurden prioritär Variablen gewählt, bei denen aufgrund unserer Coachingerfahrung ein hoher Umsetzungserfolg wahrscheinlich schien (vgl. Kapitel 5.4.4). Diese und ähnliche Überlegungen wirkten sich auch auf die Methodenwahl aus. Die ursprüngliche Idee, einzelne, exemplarische Videoausschnitte einsetzen zu wollen, wurde bald verworfen. Der Entscheid fiel auf ein Vorspielen exemplarischer Beispiele mit zum Teil bewussten Übertreibungen. Dies führte zu zwei erwünschten Effekten: Die Optimierung im Sinne der gewünschten Entwicklung wurde deutlich und gleichzeitig führten die beschränkten schauspielerischen Fähigkeiten zu etlichen Lachern, welche für eine entspannte und günstige Lernatmosphäre sorgten.

Das persönliche Coaching hat mit grosser Wahrscheinlichkeit einen beachtlichen Teil zum Erfolg beigetragen. Zur akribischen Vorbereitung gehörte eine mehrmalige Sichtung der Videoaufnahmen sowie die Berücksichtigung der Eigenheiten der betroffenen Lehrperson selbst. Die hohe Sensibilität der Thematik (u. a. Konfrontation von Innen- und Aussensicht) bedingte eine Investition ins Vertrauensverhältnis zwischen Coach und Coachee. Hilfreich war in diesem Zusammenhang sicherlich, dass praktisch zu allen Lehrpersonen schon vor der Intervention ein persönlicher Kontakt bestand (vgl. Kapitel 5.3.7).

Abschliessend gilt es die Rolle des Ausbildners selbst zu diskutieren. Zu erwähnen sind dabei die mündlichen positiven Feedbacks der Teilnehmenden. Betont werden die Überzeugung bei der Vermittlung der Inhalte und die unterstützenden und fördernden Rückmeldungen. Diese Einschätzung ist nicht empirisch belegt.

8.5 Methodik mit Pilotcharakter

Für das durchgeführte Forschungssetting bestehen bis anhin keine vergleichbaren Studien. Es versteht sich, dass die Ergebnisse durch Nachfolgestudien zu verifizieren sind.

Weiter könnten die Kürze der Intervention und die beschränkte Stichprobe kritisch betrachtet werden. Eine Replikation der Studie würde zeigen, ob die gemachten Schlussfolgerungen nicht nur Artefakte darstellen.

Die bisher angefallenen Resultate ermuntern weitere Anstrengungen in Methoden- und Theorieentwicklung vorzunehmen. Es gilt dabei in erster Linie nach Optimierungen des Ausbildungs- und Untersuchungssettings zu suchen mit dem Ziel, die Wirkungszusammenhänge zwischen einer auftretenden Lehrperson und der Einschätzung der Eltern noch besser verstehen zu können. Der erhobene Datensatz ist in seinem Auswertungspotential längst nicht ausgeschöpft und bietet Gelegenheit, weiteren Fragestellungen nachzugehen. Insbesondere die achtzig Stunden Videoaufnahmen von Lehrpersonen könnten für Weiterbildungen aufbereitet und genutzt werden.

Der Umstand, dass im selben Untersuchungssetting eine Person als Ausbilder und gleichzeitig als Evaluierender fungiert, kann zu kritischen Einwänden führen. Diese Situation ist in Feldforschungen nicht selten und gilt es anzusprechen. Selbstverständlich sind alle Rohdaten zugänglich und in ihrer Verwendung jederzeit nachprüfbar.

8.5.1 Zur Entwicklung und Praktikabilität der Erhebungsinstrumente

A Videoerhebung und Erhebung vor Ort (ohne Körperhaltung)

Von 105 Variablen der Videoauswertung und Erhebung vor Ort verbleiben gerade 48 Variablen, welche als verlässlich eingeschätzt wurden. Im Nachhinein mag es erstaunen, wie viele Variablen nach der Rohdatensichtung ausgeschlossen werden mussten. Dies lag nicht an einer zu wenig sorgfältig durchdachten Auswahl oder Definition. Vielmehr war es ein Teil der gewählten Strategie mit explorativem Charakter. Die Auftrittssituation der Lehrperson soll möglichst breit erfasst werden. Des Weiteren war die Umsetzung in der Praxis unabdingbar, um Unzulänglichkeiten in diverser Hinsicht überhaupt erst sichtbar zu machen. Manchmal waren es Beschränkungen der menschlichen Wahrnehmung und manchmal lag es am semiprofessionellen Equipment. Beide Faktoren könnte man hinsichtlich einer erneuten Untersuchung optimieren. Was die menschliche Komponente betrifft, könnte eine vertiefte Ausbildung der Rater die Gültigkeit von Variablen erweitern. Wahrscheinlich müsste man schon bei der Auswahl der Rater höhere Standards setzen. Das Equipment lässt sich deutlich optimieren. Neben einer zweiten oder gar dritten Kamera wäre eine Investition in sensiblere Mikrophone angezeigt. Was die Einstellung der Aufnahmewinkel und anderes betrifft, wäre die Unterstützung eines professionellen Kameramannes bestimmt sehr hilfreich gewesen. Die Ursachen für die zum Teil minimale Streuung von einzelnen Variablen sind unterschiedlich. Gelegentlich kamen die Variablen gar nicht vor oder wurden von den Lehrpersonen zu hundert Prozent umgesetzt. Selbst für diese Erkenntnisse war eine Realisierung in der Praxis eine notwendige Voraussetzung. Dies gilt auch für Variablen, welche man nach der Untersuchung zusammengeführt hat, weil eine ursprünglich angedachte innere Ausdifferenzierung sich nicht als hilfreich erwiesen hat. Eine besondere Stärke der Videomethode liegt darin, dass es zulässig ist, nach der Sichtung der Videoaufnahmen neue, vorher nicht bedachte und jetzt sichtbare Variablen zu generieren. In der vorliegenden Untersuchung wurde dieses Vorgehen für zwei Variablen hilfreich genutzt.

B Videoerhebung Körperhaltung

Für die Auswertung der Körpersprache haben sich die Kategorien *Kopfhaltung*, *Ober-* und *Unterkörper* als hilfreich erwiesen. Die 55 Einzelbilder zur visuellen Unterstützung wurden von den Auswertenden sehr geschätzt. Die farbige Tabellenstruktur half den Ratern, die Übersicht zu behalten, und fungierte gleichzeitig als Selbstkontrolle, auch alle 3 x 20 eingeforderten Standbilder zugeordnet zu haben (vgl. Kapitel 5.4.4). Der gewählte Rhyth-

mus, alle 30 Sekunden über 10 Minuten ein Standbild als Vorlage zu nehmen, hat sich bewährt. Die durch das Rating erfasste Tendenz der Körpersprache bestätigte sich jeweils bei der Sichtung des Videos am Stück. Das heisst also für weitere, ähnliche Untersuchungen kann dieses Verfahren als dienlich bezeichnet werden. Ob die angefallenen Mehrfachzuordnungen einzelner Standbilder durch die Rater hätte vermieden werden können, ist zu überdenken. Die Möglichkeit, die jeweiligen Wertigkeiten vorher zu kommunizieren, hätte die Komplexität des Auswertungsauftrages auf ein derart hohes Niveau steigen lassen, dass das ohnehin schon anspruchsvolle Handling noch anspruchsvoller geworden wäre und damit wahrscheinlich das Mass des Zumutbaren für die Rater überschritten hätte. Der durch die Mehrfachzuordnung entstandene Aufwand der Datenbereinigung hinsichtlich einer definierten Wertigkeit (vgl. Kapitel 6.1.2) war zwar immens, lässt sich aber wohl kaum verhindern.

C Schriftliche Erhebung vor Ort

Die schriftliche Erhebung vor Ort brachte zusätzliche und wichtige Informationen über die Lehrperson selbst wie über das Setting des Elternabends insgesamt (vgl. Kapitel 5.4.4). Als nicht einfach erwies sich dabei die skizzenhafte Erfassung der Einrichtung und Bestuhlung des Zimmers, in welchem der Elternabend stattfand. Das lag zum einen an den zeichnerischen Fähigkeiten der Studierenden, zum anderen auch in der Vielfalt der Settings der Elternabende, welche dann ein einheitliches Erfassen und Zuordnen kaum mehr zulies. Gelegentlich war aus Rückmeldungen der Studierenden zu erfahren, dass eine gewisse Überforderung anstand, hervorgerufen durch eine Gleichzeitigkeit des Managements des Equipments und der Erhebung der Daten vor Ort. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn sich beim Equipment Probleme einstellten. Bei weiteren Untersuchungen müsste man den Personalaufwand überdenken. Weiter müsste der Wert einer lesebaren Skizze hervorgehoben und allenfalls mit einheitlichen Symbolen gearbeitet werden.

D Fragebogen Eltern

Der Fragebogen für die Elternbefragung hat sich bewährt und die gewünschten Erkenntnisse liefern können. Einzig bei der Erhebung der Personalien müsste über eine Optimierung nachgedacht werden. Insbesondere das Erfassen des Ausbildungslevels und die daran geknüpfte Kommunikationskompetenz könnte differenzierter ausfallen. Ebenfalls liesse sich der Beziehungsstatus zwischen Eltern und Lehrperson transparenter klären. Allenfalls reicht auch eine Anpassung der einheitlichen Instruktion vor dem Ausfüllen aus (vgl. Kapitel 5.3.3). Gerade was die Erhebung „mein Beruf“ betrifft, dürfte eine Klärung dazu führen, dass weniger unbrauchbare Daten anfallen. Denn Angaben wie *selbstständig*, *Vorgesetzter* und *Hausfrau* waren nicht in unserem Sinne verwertbar. Auch wurden nicht selten verschiedene Berufe aufgeführt. In der Instruktion könnte darauf hingewiesen werden, dass lediglich der aktuelle oder im Falle einer Hausfrau oder eines Hausmannes der zuletzt ausgeübte Beruf aufgeführt werden soll. Was die Führungsstufe betrifft, drängen sich mögliche Kategorisierungen auf, welche definiert werden könnten. Zum Beispiel: *keine Führungsaufgabe*, *Teamleitung*, *Abteilungsleitung* oder *Geschäftsleitung*.

Der von uns definierte und den Eltern zugewiesene Kommunikationswert aufgrund der Dienstleistungsnähe ihres Berufes und ihrer Führungsfunktion (vgl. Kapitel 5.4.2) scheint uns auch im Rückblick eine vertretbare Möglichkeit, die Kommunikationskompetenz zu erfassen. Zu prüfen gilt es, ob sich die Kommunikationskompetenz der Eltern nicht auch anders eruie-

ren liesse. Kaum oder eher wenig verlässlich wäre wahrscheinlich eine Selbsteinschätzung der Eltern.

E Fragebogen Lehrpersonen

Es stellt sich die Frage, ob künftig die Erhebung der Selbsteinschätzung der Lehrperson im Vergleich mit Berufskollegen verzichtet werden kann. Zumindest bei der vorliegenden Untersuchung kam es zu keiner statistisch relevanten Streuung.

8.5.2 Studierende als wissenschaftliche Mitarbeitende

Grundsätzlich haben die Studierenden das Partizipieren am Forschungsprojekt im Rahmen ihres Statistikmoduls als spannend und bereichernd empfunden. Theorie untermittelbar im Kontext eines realen Projektes erfahren zu dürfen, hat ihr Interesse geweckt. Die Funktion als Rater wurde trotz Schulung und gezielter Vorbereitung als sehr aufwändig und anspruchsvoll wahrgenommen. Die zeitliche Beanspruchung wurde grossmehrheitlich als grenzwertig taxiert. Als Unterrichtender des Statistikmoduls hat der Einbezug die intendierte Wirkung gezeigt und ist somit als Erfolg zu werten. Etwas anders sieht es mit der erhofften Arbeitsentlastung bezüglich der Auswertung der einzelnen Elternabende aus. Verantwortlich waren einige Studentinnen und Studenten, deren ungenaues und nachlässiges Arbeiten dazu führte, dass sich ein generelles Misstrauen bezüglich gewonnenem Datensatz breitmachte. Von der einmal angedachten Stichprobenkontrolle musste daher abgesehen werden. Dem so entstandenen Misstrauen konnte nur mit einer umfassenden Datenkontrolle begegnet werden. Der gesamte Datensatz wurde auf seine Richtigkeit überprüft. Zur Ehrrettung einer Mehrheit der Studierenden ist festzuhalten, dass akribisch und äussert genau gearbeitet und auch entsprechend gewürdigt wurde. Trotzdem blieb vom einmal erhofften Zeitgewinn nichts übrig. Für weitere Projekte im Rahmen des Statistikmoduls an der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen gilt es, den Arbeitsauftrag für Studierende sowohl im Anspruchsniveau wie in der zeitlichen Belastung zu reduzieren. Als Alternative liesse sich über ein fakultatives Angebot mit noch engerer Begleitung und finanzieller Entschädigung nachdenken.

8.6 Ausblick auf eine mögliche Implementierung der gewonnenen Erkenntnisse in die Weiterbildung von Lehrpersonen

Der Anspruch ist vorhanden, das gewonnene und kumulierte Wissen der Lehrerbildung zugänglich zu machen. Ein souveräner, adressatengerechter Auftritt vor Publikum gehört zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen. Somit stellt sich die Frage nach der Vermittelbarkeit dieser Kompetenzen.

A Voraussetzungen zum Studium an einer Pädagogischen Hochschule

Zu Beginn des Studiums an Pädagogischen Hochschulen durchlaufen alle Studierenden eine Eignungsphase. Hier wird in fünf überfachlichen Bereichen geprüft, ob die Studierenden die nötigen Voraussetzungen mitbringen, um das Studium erfolgreich absolvieren zu können. Ein Bereich fokussiert die Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit (Kontaktbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Interaktionsfähigkeit, Führungs- und Rollenbewusstsein) der Studierenden.

Bedient man sich des internen Eignungsbogens der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen, werden im skizzierten Bereich neun Voraussetzungen erfasst:

1. Verfügt über eine wache Präsenz und vermag bei den Kindern Resonanz zu erzeugen
2. Setzt das körpersprachliche Repertoire vielfältig und kongruent ein
3. Kann unterschiedliche Rollen situationsgerecht einnehmen
4. Gestaltet die Beziehung zu den Kindern wertschätzend
5. Pflegt einen bewussten Umgang mit Nähe und Distanz
6. Kann sich in Kinder und Erwachsene einfühlen
7. Wahrt im Umgang mit Kindern angemessen Geduld
8. Gibt aufbauend und sachorientiert Feedback
9. Arbeitet konstruktiv und verbindlich mit anderen zusammen

Die geforderten Voraussetzungen bilden auch für die Situation des Elternabends eine ausreichende Basis. Unter anderem sind es Aspekte wie wache Präsenz, Rollenbewusstsein und konstruktives Zusammenarbeiten, die als Voraussetzungen unabdingbar sind. Entscheidend ist die verlässliche Überprüfung aller Punkte während des Eignungsverfahrens.

B Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen:

Als Partnerschule der Pädagogische Hochschule Zürich orientiert sich die Pädagogische Hochschule Schaffhausen an den 12 definierten Standards¹²⁵. In Standard V, VI, X und XI sind Kompetenzen auszumachen, welche für einen erfolgreichen Elternabend zielführend sein können.

Standard V: Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld

Die Lehrperson kooperiert mit ihrer Schulklasse, den Eltern, den Kolleginnen und Kollegen, vorgesetzten Instanzen und allen weiteren am Schulfeld Beteiligten und partizipiert an der Bearbeitung schulbezogener Aufgaben. Sie trägt dazu bei, ein unterstützendes soziales Umfeld zu schaffen, in dem eine von Vertrauen, gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägte Arbeits-, Lern- und Lebenskultur entstehen kann.

Standard VI: Kommunikation

Die Lehrperson kennt Grundlagen von Kommunikation und kommunikativem Handeln. Sie verwendet ihr Wissen über Sprache und kommunikatives Handeln, um Lernen und den gegenseitigen Austausch zu fördern.

Standard X: Schule und Gesellschaft

Die Lehrperson weiss, dass das Gesamtsystem Schule in der Dynamik unterschiedlicher Realitäten und Ansprüche steht. Sie handelt in diesem Kontext überlegt und rollenbewusst, unter Berücksichtigung ethischer und rechtlicher Normen sowie demokratischer Grundsätze.

¹²⁵ <https://www.phsh.ch/de/Ausbildung/Studieninhalte/> (Zugriff: 16.4.2017)

Standard XI: Schule als Organisation

Die Lehrperson verfügt über ein systemisches Verständnis der Schule als Organisation. Sie gestaltet die Schule als Ort des Lernens in gemeinsamer Verantwortung mit Kolleginnen, Kollegen und weiteren beteiligten Personen.

Die beschriebenen Standards bieten einen sinnvollen Ausbildungsrahmen, um Kompetenzen für die Gestaltung von Elternabenden erwerben zu können. Auf dieser Ebene besteht kein Handlungsbedarf.

Wie kann es trotzdem zu den weniger erfreulichen Wahrnehmungen einzelner Eltern an Elternabenden kommen (vgl. Kapitel 1.1)? Die Erfahrungen von 30 Elternabenden in der ersten Phase der Intervention zeigten vor allem in drei Themenfeldern gelegentliche Schwächen der Lehrpersonen auf, die inhaltlich allesamt Gegenstand der 12 Standards der Ausbildung sind.

Themenfeld 1: Nicht immer wurden von den Lehrpersonen die notwendigen Anpassungsleistungen erbracht, welche erforderlich sind, um ein Gespräch mit Eltern auf Augenhöhe führen zu können. Es gilt in der Situation des Elternabends Abschied zu nehmen von einem primär helfenden und vermittelnden Impetus. Der Elternabend ist keine Lernsituation. Die Eltern wollen nicht beschult, sondern in erster Linie informiert werden. Die Lehrpersonen müssen ihre Konzepte und Inhalte plausibel erläutern und die gewählten psychologischen und pädagogischen Leitlinien überzeugend darstellen können.

Themenfeld 2: In der Situation des Elternabends muss eine Lehrperson Sicherheit und Kompetenz in ihrer Profession zum Ausdruck bringen. In diesem Kontext sind zwei Aspekte von zentraler Bedeutung. Zum einen steht die Rollenklärung im Vordergrund. Als Lehrperson ist es wichtig, sich über die Rolle und Zuständigkeit in der Zusammenarbeit Elternhaus und Schule im Klaren zu sein. Damit entsteht ein definiertes Feld der Kooperation zwischen Lehrperson und Eltern. Diese Rollenklärung hilft der Lehrperson, sich zu positionieren und sich gleichzeitig abzugrenzen.

Themenfeld 3: Es muss der künftigen Lehrpersonen bewusst sein, welche Bedeutsamkeit der Elternkontakt für die Schule insgesamt hat: Elternabende als wichtiges Element im systemischen Verständnis der Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrperson und Schule.

Ohne das Curriculum der Pädagogischen Hochschulen von Zürich und Schaffhausen exakt zu kennen, sollten die geschilderten Erfahrungen dazu veranlassen, sich den drei angesprochenen Themenfeldern in der Ausbildung vertieft anzunehmen. Es gilt, die Elternarbeit als wichtiges Tätigkeitsfeld von Lehrpersonen zu positionieren, gemeinsame Verantwortungsbereiche von Eltern und Lehrpersonen zu benennen (z.B. Hausaufgaben, Pünktlichkeit) und im Kontext des Elternabends Qualitätsmerkmale zu definieren. Besonders hilfreich dürfte es sein, Modelle von gelungenen Veranstaltungen kennen zu lernen.

C Lehrerweiterbildung

Das vorliegende Interventionskonzept ist Bestandteil der Weiterbildung von Lehrpersonen. In diesem Kontext ist es naheliegend, dass persönliche Erfahrungen im Zentrum stehen. Dazu bilden Videodokumente ein wirksames Mittel. Die damit geschaffene Konkretheit

des Weiterbildungssettings erhöht die Bereitschaft, sich auf eigentliche Trainings einzulassen. Die Konfrontation mit den Filmaufnahmen soll unter Anleitung eines Coaches stattfinden. Dabei stehen Selbstwahrnehmung und Aussensicht im Fokus. Analog der Intervention könnte ein Einbezug der Elterneinschätzung hilfreich für die persönliche Weiterentwicklung der Lehrperson sein.

Es war nicht einfach, Lehrpersonen für eine Teilnahme an der Intervention zu gewinnen. Warum dies allenfalls bei einem möglichen Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen künftig anders ausfallen könnte, liegt im Umstand dreier attraktiver Argumente:

- Argument 1: Durch die Studie dokumentierte Wirksamkeit der Intervention hinsichtlich der Auftrittskompetenz von Lehrpersonen (41 von 43 die Auftrittskompetenz erfassenden Variablen haben sich positiv entwickelt) sowie die positive Entwicklung in den neun spezifisch für den Elternabend definierten Zielsetzungen.
- Argument 2: Ebenfalls dürfte sich die Kompaktheit und zeitliche Kürze der Intervention (Halber Tag Schulung in der Gruppe, plus maximal vier Coachingstunden) positiv auf den Entscheid auswirken.
- Argument 3: Nicht zuletzt scheint das Konzept der Ausbildung (Schulung plus Coaching), welches sich von den üblichen, eher kursorisch gehaltenen Angeboten, unterscheidet, seinen Beitrag zur Attraktivität zu leisten.

9 Verzeichnisse

9.1 Literaturverzeichnis

- A.L. (2016). Lehrer benoten Eltern schlecht. *Tages-Anzeiger*. Leserkommentar. Zugriff am 7.3.2017. Verfügbar unter: <http://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/stadt/lehrer-benoten-eltern-schlecht/story/13511859>
- Albisser, S., Kübler, M. & Meier, A. (1998). Was Arbeiten Lehrerinnen und Lehrer? Eine Berufsfeldstudie als Grundlage für eine Reform der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, (2), 207–221.
- Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2004). Eine Methode zur Überprüfung von Erfolgsindikatoren und zur Zuordnung von Methoden in Selbstevaluationsprojekten. *Journal für Schulentwicklung*, 8, 70–75.
- Altrichter, H. & Salzgeber, S. (1996). Zur Mikropolitik schulischer Innovation. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Mikropolitik der Schulentwicklung: förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule* (S.96–169). (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik). Innsbruck: Studien Verlag.
- Amstad, T. (1978). *Wie verständlich sind unsere Zeitungen?*. Zürich: Zürich.
- Argyle, M. (1979). *Körpersprache & Kommunikation* (Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften) (Band 5). Paderborn: Junfermann.
- Argyle, M. & Dean, J. (1965). Eye-Contact, Distance and Affiliation. *Sociometry*, 28 (3), 289–304.
- Artelt, C. & Neuenhaus, N. (2010). Metakognition und Leistung. In W. Bos & J. Baumert (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (S.127–146). Münster: Waxmann.
- Aurin, K. (Hrsg.). (1991a). *Gute Schulen: worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (2. Auflage.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aurin, K. (1991b). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen - Worauf beruht ihre Qualität? In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen: worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (2. Auflage., S.64–87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Austin, G. R. & Holowenzak, S. B. (1991). Erwartungen - Führung - Schulklima - Sichtung der Untersuchungen über beispielhafte Schulen. In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen: worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (2. Auflage., S.46–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. (2001). Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich (Zeitschrift für Pädagogik). In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (S.13–36). Weinheim: Beltz.
- Behrens, G. (1998). Sozialtechniken der Beeinflussung. In W. Kroeber-Riel, G. Behrens & I. Dombrowski (Hrsg.), *Kommunikative Beeinflussung in der Gesellschaft* (S.1–31). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Boos, F., Heitger, B. & Beratergruppe Neuwaldegg (Hrsg.). (2004). *Veränderung - systemisch: Management des Wandels ; Praxis, Konzepte und Zukunft* (Management - Die blaue Reihe). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae*. Göttingen: Hogrefe.
- Brandau, H., Fischer, C. & Pretis, M. (2010). *Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch III: Settings und Brennpunkte* (Erfolgreich im Lehrberuf, Band 5). Innsbruck: Studien-Verl.
- Brandau, H. & Pretis, M. (2008). *Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch I: Grundlagen* (Erfolgreich im Lehrberuf, Band 2). Innsbruck: Studien-Verl.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (ps Psychologie) (2., aktualisierte und erw. Aufl., [Nachdr.]). München: Pearson Studium.
- Burzik, A. (o. J.). Die 8 Elemente des Flow. *Flowskills*. Zugriff am 30.11.2016. Verfügbar unter: <http://www.flowskills.com/die-8-elemente-des-flow.html>
- Carnegie, D. (1996). *Besser miteinander reden: das richtige Wort zur richtigen Zeit - die Kunst, sich überzeugend mitzuteilen ; ein Leitfaden der Kommunikation in Alltag und Beruf*. Bern: Scherz.
- Cialdini, R. B. & Wengenroth, M. (2004). *Die Psychologie des Überzeugens: ein Lehrbuch für alle, die ihren Mitmenschen und sich selbst auf die Schliche kommen wollen* (Psychologie-Lehrbuch) (3., korrigierte Auflage.). Bern: Huber.
- Cohn, R. C. (2000). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (Konzepte der Humanwissenschaften) (14. Auflage.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1993). *Die Zwänge kollektiven Handelns: über Macht und Organisation* (Neue Wissenschaftliche Bibliothek). Frankfurt am Main: Hain.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung* (Beiträge zur Schulentwicklung). Neuwied: Luchterhand.
- De Luca-Hellwig, Z. (2016). *Gender-Rhetorik: persuasionsstrategische Differenzen weiblicher und männlicher Studierender* (Research). Wiesbaden: Springer VS.
- Diekmann, A. (2005). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (Rowohlts Enzyklopädie) (13. Auflage.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Dollinger, M. (2003). *Wissen wirksam weitergeben: die wichtigsten Instrumente für Referenten, Trainer, Moderatoren*. Zürich: Orell Füssli.
- Dubs, R. (1995). *Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht* (Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik). Zürich: Verl. des Schweizerischen Kaufmännischen Verb.
- DuPlass, J. A. (2011). *Teaching elementary social studies: strategies, standards, and internet resources* (3rd. ed.). Australian ; Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning. Zugriff am 23.2.2017. Verfügbar unter: https://books.google.ch/books?id=VugWP-cd_GYC&pg=PA111&lpg=PA111&dq=parent+teacher+conference+studies&source=bl&ots=PC5CCMWOIh&sig=2l2kWt_YckIAKfaDWzPuE433q3I&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwj2_7b-KXSAhWft-BQKHV90Cr84HhDoAQhPMAY#v=onepage&q=parent%20teacher%20conference%20studies&f=false
- Ebert, H., Piwinger, M. & Henneke, K. (2007). Androgyne Kommunikationskompetenz: Kommunikation in der Geschlechterrolle. In M. Piwinger & A. Zerfaß (Hrsg.), *Handbuch Unternehmenskommunikation* (S.703–718). Wiesbaden: Gabler Verlag.

- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie* (Lehrbuch) (6., vollst. überarb. Auflage.). Weinheim: Beltz, PVU.
- Eichhorn, C. (2011). Eltern – die wichtigsten Partner von Lehrpersonen. *Neue Schulpraxis*, (6/7), 4–8.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1984). Handbewegungen (Beltz Studienbuch). In K.R. Scherer & H.G. Wallbott (Hrsg.), *Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten* (2. Auflage., S.108–123). Weinheim, Basel: Beltz.
- Fast, J. (1988). *Körpersprache* (rororo-Sachbuch). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1991). Die Berufskultur von Lehrern (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung). In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf: neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S.41–84). Köln: Böhlau.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (Juventa-Paperback) (2. Auflage.). Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2004). Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler: vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S.15–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (Lehrbuch). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit: Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern: Huber.
- Flammer, A. (2001). *Einführung in die Gesprächspsychologie* (Aus dem Programm Huber: Psychologie Lehrbuch) (1. Auflage, Nachdruck.). Bern: Huber.
- Flammer, A. (2003). *Entwicklungstheorien: psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (Aus dem Programm Huber: Psychologie Lehrtexte) (3., korrigierte Auflage.). Bern: Huber.
- Foot, H. & McCreddie, M. (2007). Humour and Laughter. In O. Hargie (Hrsg.), *The Handbook of Communication Skills* (S.293–322). London, New York: Routledge.
- Fuchs, M. (2015, November 5). Kampfplatz Schule: Eltern setzen Lehrer unter Druck. *Tages-Anzeiger*.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), 867–888.
- Glasersfeld, E. von. (1996). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 15 (1), 117–129.
- Grell, J. & Grell, M. (1983). *Unterrichtsrezepte* (U & S Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Gudjons, H. (1992). Eltern: Sand im Getriebe? Über Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule. *Pädagogik*, 44 (5), 6–9.

- Hake, S. (2014). *Selbstmarketing für Schüchterne*. München: Redline-Verl.
- Hamermesh, D. S. (2011). *Beauty pays: why attractive people are more successful*. Princeton, NJ ; Oxford: Princeton University Press. Zugriff am 5.8.2013. Verfügbar unter: <https://books.google.ch/books?hl=de&lr=&id=HS0fDJ6WGz0C&oi=fnd&pg=PP2&dq=daniel+s.+hamermesh+beaty+and+success&ots=Z38hO18T26&sig=5NE8Fi8TYxo3IMnnUcjEGS3Y19k#v=onepage&q=daniel%20s.%20hamermesh%20beauty%20and%20success&f=false>
- Hardy, I. (2008). Das Experiment in der pädagogisch-psychologischen Forschung: Prinzipien des Designs an ausgewählten Beispielen. In F. Hellmich (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung und Grundschulpädagogik* (S. 123–142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, A. (2008). Experimentelle Studien in der Grundschulforschung. In F. Hellmich (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung und Grundschulpädagogik* (S. 107–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence? Gehalten auf der Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us? Acer Research Conference 2003, Melbourne. Zugriff am 7.9.2016. Verfügbar unter: http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hennig, C. & Ehinger, W. (2012). *Das Elterngespräch in der Schule: Von der Konfrontation zur Kooperation* (Auer Grundschule/Sekundarstufe I + II) (6. Auflage.). Donauwörth: Auer.
- Holstegge, C. & Liebel, H. J. (1993). Rhetorische Verhaltensempfehlungen - empirisch abgesichert oder nur plausibel? *Medienpsychologie*, 5 (2), 139–147.
- Holtappels, H. G. & Höhmann, K. (Hrsg.). (2005). *Schulentwicklung und Schulkirksamkeit: Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule ; 30 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Kahlert, J. (2008, Juli 21). Messen, messen, messen. Warum Lehrern die Bildungsforschung wenig nützt. Ein Gastbeitrag. *Frankfurter Rundschau*.
- Kaufhold, M. (2015). *Die großen Reden der Weltgeschichte* (Marixwissen) (8. Auflage.). Wiesbaden: Marix.
- Kirchner, A. & Kirchner, B. (1999). *Rhetorik und Glaubwürdigkeit Überzeugen durch eine neue Dialogkultur*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise* (Bildungsforschung). (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.) (Band 1). Bonn ; Berlin.
- Kohn, M. (2007). *Gemeinsam erziehen: Leitfaden für die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern* (Schulpädagogik) (1. Auflage.). Stuttgart: Klett.
- Košinár, J. (2009). *Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen: Konzepte - Training - Praxis* (Soziales Lernen - Beratung - Therapie). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: P. Haupt.
- Krautz, J. (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. *Fromm Forum* (Band 13, S. 87–100). Zugriff am 6.6.2013. Verfügbar unter: <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/bildung-als-anpassung.html>

- Kübler, M. (2015). Schule als Lern- und Erfahrungsraum. *Vision Schule. Jahresbericht der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen*, (2014/2015), 15–17.
- Kupfer, T. (2015). *Leben in Trümmern: Alltag in Berlin 1945*. Berlin: Elsengold Verlag.
- Kurka, E. (1970). *Wirksam reden - besser überzeugen. Einführung in die sozialistische Rhetorik*. Dietz.
- Landwehr, N. (1999). *Basisinstrument zur Schulevaluation*. Aarau: Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK.
- Legler, A. (2004). *Kantonale Vorgehensmodelle zur Beurteilung von Lehrpersonen an Schweizer Volksschule*. Disponible sous <http://www.vslzh.ch/downloads/studie.pdf>. Zugriff am 5.9.2016. Verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/3377/files/zu04031.pdf>
- Legler, A. (2006). *Beurteilung von Lehrpersonen an Schweizer Volksschulen: Praxis, Akzeptanz, Analysen*. Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Lehmann, J. (2012a). Auf gleicher Augenhöhe. Folge 1: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. *Die Neue Schulpraxis*, (5), 8–12.
- Lehmann, J. (2012b). Auf gleicher Augenhöhe. Folge 2: Schülerorientierte Elternarbeit. *Die Neue Schulpraxis*, (6/7), 7–9.
- Leistungsmotiv. (o. J.). *Allgemeine & Theoretische Psychologie - Motivation*. Kurs der Universität Heidelberg, . Verfügbar unter: <http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/lehre/wct/m/M03/M0302lei.htm>
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2014, 2016). Berechnung von Effektstärken. *Psychometrica*. Zugriff am 1.12.2016. Verfügbar unter: <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>
- Lobsiger, E. (2013). Müssen alle am Elternabend singen, basteln und (übertragen) die Hosens runterlassen? *Die Neue Schulpraxis*, (1), 50–53.
- Luhmann, N. (2002). *Einführung in die Systemtheorie*. (D. Baecker, Hrsg.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Luhmann, N. (2005). *Soziologische Aufklärung ... [Bd.] 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Marx, A. & Roick, T. (2012). Prädiktoren des Hörverstehens bei Jugendlichen deutscher und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (2), 121–134.
- Mehta, P. (2005). People Are Variables Too: Multilevel Structural Equations Modeling. *Psychological Methods*, 10 (3), 259–284.
- Mentzel, W. (2004). *Rhetorik für Einsteiger: informieren, überzeugen, unterhalten* (Arbeitshilfen für Führungskräfte). München/Unterschleissheim: Luchterhand.
- Mey, R. (1992). Elternabend. *Reinhard Mey - Texte*. Biografie, . Zugriff am 9.3.2017. Verfügbar unter: <http://www.reinhard-mey.de/start/texte/alben/elternabend>
- Miller, R. (1992). „Mit Lehrern kann man ja doch nicht reden!“ - „Eltern wissen immer alles besser!“ Über den geduldigen Aufbau der Kommunikation. *Pädagogik*, 44 (5), 21–25.
- Molcho, S. (1997). *Körpersprache im Beruf* (Goldmann Psychologie und Lebenshilfe). München: Goldmann.
- Moos, P. von. (2006). *Gesammelte Studien zum Mittelalter. Bd. 2. Rhetorik, Kommunikation und Medialität* (Geschichte - Forschung und Wissenschaft). (Band 15). Münster: Lit.

- Mulle, M. (2013). Schulen und Eltern im Gespräch über gelingende Erziehung - Gemeinsam erziehen. *Die Neue Schulpraxis*, (6/7), 8.
- Mummendey, H. D., Eifler, S. & Melcher, W. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung* (2., überarbeitete und erw. Aufl.). Göttingen ; Seattle: Hogrefe –Verlag für Psychologie.
- Naftulin, D. H., Ware, J. E. & Donnelly, F. (1973). The Doctor Fox Lecture: A Paradigm of Educational Seduction. *Journal of Medical Education*, 48 (July), 630–635.
- Navarro, J., Karlins, M. & Leibnitz, K. (2016). *Menschen lesen: ein FBI-Agent erklärt, wie man Körpersprache entschlüsselt*. München: mvg.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Hirt, U., Ryser, H., Wartenweiler, H., Gasser-Dutoit, A. et al. (2005). *Schule und Familie: was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Nussbaumer, H. (2015, März 12). Lehrer benoten Eltern schlecht. *Tages-Anzeiger*.
- Oelkers, J. (1998). *Reformpädagogik, Bildungspolitik und Schulentwicklung* (Vorlesung Wintersemester 1998/99). Bern: Institut für Pädagogik der Universität Bern.
- Oelkers, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft). In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung*. (Band 43, S.151–164). Weinheim: Beltz. Zugriff am 24.4.2017. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7920/pdf/Oelkers_2001_Welche_Zukunft_hat_die_Lehrerbildung.pdf
- Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt: Eine bildungspolitische Analyse nach Pisa*. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz: Umsetzungsbericht*. Bern, Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF.
- Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (1), 8–19.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (Nationales Forschungsprogramm 33 - Wirksamkeit unserer Bildungssysteme). Chur: Rüegger.
- Ostendorf, F. (1990). *Sprache und Persönlichkeitsstruktur: zur Validität des Fünf-Faktoren-Modells der Persönlichkeit* (Theorie und Forschung ; Psychologie). Regensburg: S. Roderer.
- Pädagogische Hochschule Schaffhausen (Hrsg.). (2011). Standards für die Ausbildung. Zugriff am 26.8.2016. Verfügbar unter: <http://qmpilot.phsh.ch/qmp/#/ui/coredata/docnet?treeId=220>
- Parent-Teacher Conference Tip Sheets for Principals, Teachers, and Parents. (2010). Harvard Family Research Project. Zugriff am 23.2.2017. Verfügbar unter: <http://www.hfrp.org/var/hfrp/storage/fckeditor/File/Parent-Teacher-ConferenceTipSheet-100610.pdf>
- Pease, A. & Pease, B. (2002). *Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken: ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen*. Berlin: Ullstein.
- Pfützinger, H. R. (2001). *Phonetische analyse der Sprechgeschwindigkeit*. Inst. für Phonetik und Sprachliche Kommunikation FIPKM. Zugriff am 24.4.2017. Verfügbar unter: http://www.bas.uni-muenchen.de/forschung/FIPKM/vol38/f38_hp_1.pdf
- Piwinger, M. & Zerfaß, A. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Unternehmenskommunikation*. Wiesbaden: Gabler.

- Poh, M. (2010). Ein entspanntes Schulleben mit dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz. Schwierige Schüler/innen, Eltern, Kolleg/innen an der Schule? *Die Neue Schulpraxis*, (12), 8–10.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1991). Wirksame Schulen - Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen: worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (2. Auflage., S. 13–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reese-Schäfer, W. (1999). *Luhmann zur Einführung* (Zur Einführung) (3. Auflage.). Hamburg: Junius.
- Renner, K.-H. & Laux, L. (2013). Selbstdarstellung. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (4., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 370–377). Göttingen: Hogrefe.
- Reusser, K. (2005). Situieretes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. *Journal für LehrerInnenbildung*, (2), 8–18.
- Reynolds, D. (1991). Forschung zu Schulen und zur Wirksamkeit ihrer Organisation - das Ende des Anfangs? Eine kritische Bilanz aus der Sicht britischer Erfahrungen. In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen: worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (2. Auflage., S. 88–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rogers, C. R. (1989). *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten* (Konzepte der Humanwissenschaften) (7. Auflage.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rohr, P. (2015). Was erfolgreiche Gespräche ausmacht. *Rundgang*, (1), 17–19.
- Roos, M. (2002). Beurteilung von Unterricht. In H. Rhy (Hrsg.), *Beurteilung macht Schule: Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule* (S. 53–68). Bern: Haupt. Zugriff am 5.9.2016. Verfügbar unter: www.edudoc.ch/record/3377/files/zu04031.pdf
- Rosenbusch, H. S. & Schober, O. (Hrsg.). (2000). *Körpersprache in der schulischen Erziehung: pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation* (3., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosenbusch, H. S. & Schober, O. (Hrsg.). (2004). *Körpersprache und Pädagogik: das Handbuch* (4., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Ruchti, B. (2010). Wenn Eltern Lehrer belehren. *Beobachter*, (17/2010).
- Rüdiger, M. & Schütz, A. (2016). Selbstdarstellung (Enzyklopädie der Psychologie). In D. Frey & H.-W. Bierhoff (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Selbst und soziale Kognition, Sozialpsychologie*, (Band 1, S. 191–211). Göttingen: Hogrefe.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saul, S. (1999). *Führen durch Kommunikation: Gespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern* (Beltz Weiterbildung) (3., überarbeitete Auflage.). Weinheim: Beltz.
- Schallberger, U. & Venetz, M. (1999). *Kurzversionen des MRS-Inventars von Ostendorf (1990) zur Erfassung der fünf „grossen“ Persönlichkeitsfaktoren* (Berichte aus der Abteilung Angewandte Psychologie) (Band 30). Zürich: Psychologisches Institut der Universität Zürich.

- Scherer, K. R. (1984). Die Funktionen des nonverbalen Verhaltens im Gespräch. In K.R. Scherer & H.G. Wallbott (Hrsg.), *Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten* (S.25–33). Weinheim, Basel: Beltz.
- Scherer, K. R. & Wallbott, H. G. (Hrsg.). (1984). *Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten* (Beltz Studienbuch) (2. Auflage.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Scheuerl, H. (1982). *Pädagogische Anthropologie: eine historische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, R. U. (2004, Oktober). Hochstapler im Hörsaal. *NZZ Folio*.
- Schule Balgrist (Hrsg.). (2012). Leitfaden für die Kommunikation zwischen Schule und Elternschaft. Zugriff am 4.9.2016. Verfügbar unter: http://www.schule-balgrist.ch/Bilder/121110_Kommunikationsleitfaden_Schule_Balgrist_Kartaus.pdf
- Schulz, S., Hesebeck, B. & Lilitakis, G. (2007). *Praxishandbuch für soziales Lernen in Gruppen. Erlebnisorientiertes Arbeiten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. Münster: Ökotopia.
- Schulz von Thun, F. (1990). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen: Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation* (Rororo Sachbuch). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (2001). *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung: Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (2003). *Miteinander reden 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation* (11. Auflage.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schütz, A. (1992). *Selbstdarstellung von Politikern. Analyse von Wahlkampfauftritten* (Fort-schritte der politischen Psychologie) (Band 11). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schütz, A. & Marcus, B. (2004). Selbstdarstellung in der Diagnostik - Die Testperson als aktives Subjekt. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Psychologie als Humanwissenschaft: ein Handbuch* (S.198–212). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schütz, A. & Tice, D. M. (1997). Associative and competitive patterns of indirect self-enhancement. *European Journal of Social Psychology*, (27), 257–273.
- Seifert, J. W. (2005). *Visualisieren, präsentieren, moderieren: [der Klassiker]* (22. Auflage.). Offenbach: GABAL.
- Seiwert, Lothar J. *Das neue 1x1 des Zeitmanagement. Zeit im Griff, Ziele in Balance, Erfolg mit Methode*. 19., durchgesehene Auflage. Bremen: GABAL, 1997.
- Slagle, H. R. (2014). *The Effect of Parent-teacher Conference Attendance on Student Achievement*. Northwest Missouri State University. Zugriff am 26.4.2017. Verfügbar unter: <http://www.nwmissouri.edu/library/researchpapers/2014/Slagle,%20Hayley.pdf>
- Slatky, H. (1992). *Algorithmen zur richtungsselektiven Verarbeitung von Schallsignalen - die Realisierung eines binauralen Cocktail-Party-Prozessor-Systems*. Dissertation. Bochum: Universität Bochum.
- Spies, S. (2006). *Authentische Körpersprache: ihr überzeugender Auftritt im Beruf - Erfolgsstrategien eines Regisseurs* (3. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.

- Spinks, J. M. & Caldwell, B. (1991). Schulpolitik und Planung zur Förderung der Wirksamkeit einer Schule - Ein Ratgeber für kooperative Schulleitung. In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen: worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (2. Auflage., S. 101–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steiner, V. (2006). *Sich besser konzentrieren heißt ... die wirksamsten Strategien für Studium und Berufsalltag* (4. Auflage.). München: Pendo-Verl.
- Susteck, H. (1992). Der Umgang zwischen Lehrern und Eltern. *Pädagogik*, (5), 32–34.
- Tausch, R. & Tausch, A. M. (1977). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person* (8. Auflage.). Göttingen ; Toronto ; Zürich: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Terhart, E. (2001a). *Zwischen Aufsicht und Autonomie: geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich* (Reform des Gemeinwesens) (1. Aufl.). Essen: Klartext.
- Terhart, E. (2001b). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte* (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Textor, M. R. (2005). *Elternarbeit im Kindergarten: Ziele, Formen, Methoden*. Norderstedt: Books on Demand.
- Theiss, W. von. (2016). *Das Geheimnis der Körpersprache. Entschlüsseln Sie die Körperhaltung ihres Gegenüber und werden Sie Meister im Lesen und Verstehen von non-verbaler Kommunikation*. CreateSpace.
- Ulich, K. (1993). *Schule als Familienproblem: Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern* (2., und verb. Ausgabe.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit* (Beltz grüne Reihe). Weinheim: Beltz.
- Verra, S. (2015). *Hey, dein Körper spricht! Worum es bei Körpersprache wirklich geht*. Hamburg: Edel Books.
- Vorwerk, N. (2013). Wie entsteht Glück und was macht es mit uns? In T. Johann & T. Möller (Hrsg.), *Positive Psychologie im Beruf: Freude an Leistung entwickeln, fördern und umsetzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wachtel, S. (2014). *Sei nicht authentisch! Warum klug manchmal besser ist als echt*. Kulmbach: Plassen.
- Was ist Rhetorik? (o. J.). *Allgemeine Rhetorik*. Institutswebsite, Universität Tübingen. Zugriff am 6.3.2017. Verfügbar unter: <http://www.rhetorik.uni-tuebingen.de/was-ist-rhetorik/>
- Watzlawick, P. (Hrsg.). (1985). *Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (Serie Piper) (2. Auflage.). München; Zürich: Piper.
- Watzlawick, P. (1995). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen* (20. Auflage.). München Zürich: Piper.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2003). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien* (10., unveränderte Auflage). Bern: Huber.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit (Beltz Pädagogik). *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Weiss, M. (2001). Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse (Zeitschrift für Pädagogik). In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (S. 69–85). Weinheim: Beltz.

- Wickstrom, R. A. (1991). Verbesserung der Schulen aus der Sicht einer kanadischen Provinz. In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen: worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (2. Auflage., S. 101–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zittlau, D. J. (1996). *Kommunikation und Rhetorik: Theorie und Praxis einer erfolgsorientierten Gesprächs- und Menschenführung* (Düsseldorfer Schriftenreihe zur Unternehmensführung) (5., erweiterte Aufl.). Düsseldorf: Zenon.

9.2 Abbildungen

Abb. 4.1:	Schule als Familienproblem	21
Abb. 4.2:	Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler	23
Abb. 4.3:	Tannenbaumschema	31
Abb. 4.4:	Bedeutung der Körperkompetenzen auf die Schüler-Lehrer- Interaktion.....	32
Abb. 4.5:	Faktoren beeinflussen den Wahrnehmungsprozess	43
Abb. 4.6:	Wertequadrat: Wahrhaftigkeit – Wirkungsbewusstsein.....	46
Abb. 4.7:	Sozialtechniken nach Behrens	60
Abb. 5.1:	Modellierung des latenten Konstrukts Auftrittskompetenz.....	66
Abb. 5.2:	Übersicht über die sechs Phasen der Untersuchung.....	74
Abb. 5.3:	Überblick über die Forschungsanlage in seinem zeitlichen Ablauf.....	76
Abb. 5.4:	Kopfhaltung	108
Abb. 5.5:	Armhaltung	109
Abb. 5.6:	Bein- und Fusshaltung	109
Abb. 5.7:	Sitzhaltung	110
Abb. 5.8:	Beispiel aus dem erwähntem Erhebungsblatt (Beispiel aus der Pilotstudie).....	111
Abb. 6.1:	Geschlecht Lehrpersonen (Präerhebung).....	149
Abb. 6.2:	Anzahl durchgeführter Elternabende (Präerhebung)	151
Abb. 6.3:	Ich führe Elternabende gerne durch (Präerhebung)	151
Abb. 6.4:	Standort der Schule (Präerhebung).....	152
Abb. 6.5:	Geschlecht Lehrpersonen (Posterhebung)	153
Abb. 6.6:	Anzahl durchgeführter Elternabende (Posterhebung)	154
Abb. 6.7:	Ich führe Elternabende gerne durch	154
Abb. 6.8:	Standort Schule (Posterhebung)	155
Abb. 6.9:	Gegenüberstellung: Geschlecht Lehrpersonen (Prä- / Posterhebung)	155
Abb. 6.10:	Gegenüberstellung: Geographische Lage ihrer Schule (Prä- / Posterhebung)	157
Abb. 6.11:	Geschlecht Eltern (Präerhebung).....	158
Abb. 6.12:	Beruf / Ausbildung Eltern (Präerhebung).....	159
Abb. 6.13:	Übersicht definierter Kommunikationswert Eltern (Präerhebung)	160
Abb. 6.14:	Übersicht Anzahl besuchter Elternabende (Präerhebung).....	161
Abb. 6.15:	Übersicht über den Eindruck der Eltern von der Lehrperson (Präerhebung)	162
Abb. 6.16:	Übersicht über den vorausgehenden Ruf der Lehrperson (Präerhebung)	163
Abb. 6.17:	Ich habe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache (Präerhebung).....	164
Abb. 6.18:	Geschlecht Eltern (Posterhebung)	164
Abb. 6.19:	Beruf / Ausbildung Eltern (Posterhebung)	165

Abb. 6.20:	Übersicht definierter Kommunikationswert Eltern (Posterhebung)	166
Abb. 6.21:	Übersicht Anzahl besuchter Elternabende (Posterhebung).....	167
Abb. 6.22:	Übersicht über den vorhandenen Eindruck der Eltern von der Lehrperson (Posthebung).....	168
Abb. 6.23:	Übersicht über den vorausgehenden Ruf der Lehrperson (Posterhebung)	169
Abb. 6.24:	Ich habe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache (Posterhebung)	170
Abb. 6.25:	Gegenüberstellung: Geschlecht Eltern (Prä- Posterhebung).....	170
Abb. 7.1:	Selbst- versus Fremdeinschätzung bezüglich Qualitätsentwicklung des Elternabends	239
Abb. 7.2:	Ausprägungsmuster 1	240
Abb. 7.3:	Ausprägungsmuster 2	240

9.3 Tabellen

Tab. 4.1:	Hierarchische Korrelation zwischen verbalen und nonverbalen Äusserungen	29
Tab. 4.2:	Körperkompetenzen nach Kosinár	32
Tab. 4.3:	Die vier Seiten des Kommunikationsmodells	34
Tab. 4.4:	Die vier Ebenen in der Situation des Elternabends	36
Tab. 4.5:	Kommunikationsmerkmale Teil 1	39
Tab. 4.6:	Kommunikationsmerkmale Teil 2	40
Tab. 4.7:	Attributiver Rahmen des Elternabends	55
Tab. 4.8:	Kovarianzprinzip von Kelley	56
Tab. 4.9:	Kausalattributionsmuster (Ursachenzuschreibung) des Elternabends	56
Tab. 4.10:	Von der Beurteilung von Unterricht zur Beurteilung von Auftrittskompetenz	61
Tab. 5.1:	Zuordnung der Zielformulierungen auf die vier Ebenen	73
Tab. 5.2:	Übersicht über die gewählten Bereiche mit entsprechenden Zielformulierungen	74
Tab. 5.3:	Übersicht über die Zeitspanne der Untersuchung	75
Tab. 5.4:	Übersicht über die Pilotstudien	77
Tab. 5.5:	Erhebung mit Version III des Fragebogens	78
Tab. 5.6:	Übersicht über die Intervention zwischen Elternabend 1 und Elternabend 2	80
Tab. 5.7:	Vorgehen für die Videosichtung	82
Tab. 5.8:	Erfolgseinschätzung eines Probanden X im Vergleich zum Durchschnittswert aller Probanden	82
Tab. 5.9:	Überblick über Ebenen und Bereiche der eingesetzten Erhebungsinstrumente auf der Sachebene	85
Tab. 5.10:	Überblick über Ebenen und Bereiche der eingesetzten Erhebungsinstrumente auf der Beziehungsebene	85
Tab. 5.11:	Überblick über Ebenen und Bereiche der eingesetzten Erhebungsinstrumente auf der Selbstebene	86
Tab. 5.12:	Überblick über Ebenen und Bereiche der eingesetzten Erhebungsinstrumente auf der Appellebene	86
Tab. 5.13:	Fragebogen für Eltern: Bestimmung der Items im Einzelnen auf der Sachebene	87
Tab. 5.14:	Fragebogen für Eltern: Bestimmung der Items im Einzelnen auf der Beziehungsebene	88
Tab. 5.15:	Fragebogen für Eltern: Bestimmung der Items im Einzelnen auf der Selbstebene	89
Tab. 5.16:	Fragebogen für Eltern: Bestimmung der Items im Einzelnen auf der Appellebene	90
Tab. 5.17:	Fünfstufige Likertskala	90
Tab. 5.18:	Kodierung und Skalierung von höchstem Bildungsabschluss (Rangreihen)	91
Tab. 5.19:	Kodierung und Skalierung von Anforderungen an die Kommunikationskompetenz anhand der <i>Dienstleistung</i> , <i>Kundennähe</i>	92

Tab. 5.20:	Kodierung und Skalierung von Anforderungen an die Kommunikationskompetenz anhand der <i>Funktion, Rolle, Verantwortung</i>	92
Tab. 5.21:	Erfasste Parameter der Lehrpersonen.....	94
Tab. 5.22:	Erfassung der Selbsteinschätzung (Lehrpersonen)	94
Tab. 5.23:	Übersicht Anzahl Variablen insgesamt	95
Tab. 5.24:	Übersicht über die gewählten Bereiche und <i>Variablen</i> auf der SACH-Ebene	96
Tab. 5.25:	Übersicht über die gewählten Bereiche und <i>Variablen</i> auf der BEZIEHUNGS-Ebene	99
Tab. 5.26:	Übersicht über die gewählten Bereiche und Variablen auf der SELBST-Ebene	105
Tab. 5.27:	Beispiel Messtabelle	108
Tab. 5.28:	Übersicht über die gewählten Bereiche und <i>Variablen</i> auf der APPELL-Ebene	113
Tab. 5.29:	Gegenüberstellung Fragebogen / Video in der Sachebene	115
Tab. 5.30:	Gegenüberstellung Fragebogen / Video in der Beziehungsebene	115
Tab. 5.31:	Gegenüberstellung Fragebogen / Video in der Selbstkundgabeebene.....	117
Tab. 5.32:	Gegenüberstellung Fragebogen / Video in der Appellebene	119
Tab. 5.33:	Übersicht über die bipolaren Adjektive (reduzierter NEO-FFI)	119
Tab. 5.34:	Untersuchungs- und Auswertungsmethoden im Überblick	121
Tab. 6.1:	Übersicht Anzahl Lehrpersonen und Eltern bei der Prä- und Posterhebung	127
Tab. 6.2:	Anzahl Fremd- und Fachwörter	129
Tab. 6.3:	Variable: Qualität der Antworten von Lehrpersonen	130
Tab. 6.4:	Anzahl Fragen der Elternschaft	130
Tab. 6.5:	Verabschiedung mit Namen.....	131
Tab. 6.6:	Begrüssung mit Namen.....	131
Tab. 6.7:	Art des Publikumseinbezugs.....	131
Tab. 6.8:	Einfordern der Elternmeinung	131
Tab. 6.9:	Anzahl spontaner Äusserungen und Wortmeldungen	132
Tab. 6.10:	Verabschiedung mit Handschlag	132
Tab. 6.11:	Diskussionszeit total / Dauer Fragerunde (bewusst redundant)	132
Tab. 6.12:	Anzahl Unterbrechungen (ins Wort fallen)	133
Tab. 6.13:	Nonverbale Signale der Lehrperson.....	133
Tab. 6.14:	Sprechpausen als rhetorisches Stilmittel	133
Tab. 6.15:	Kleidergeschmack der Lehrperson.....	134
Tab. 6.16:	Anzahl Störungen technischer Art (Handling mit Medien)	134
Tab. 6.17:	Einsatz von Hilfsmitteln	134
Tab. 6.18:	Abweichung vom vorgegebenen Zeitrahmen	135
Tab. 6.19:	Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und Unterstützung	135
Tab. 6.20:	Beurteilung der Einladungen zum Elternabend (Gestaltung etc.)	135
Tab. 6.21:	Anzahl Versprecher	136
Tab. 6.22:	Blickkontakt ins Publikum	136

Tab. 6.23:	Begrüssung mit Handschlag.....	136
Tab. 6.24:	Zeitdauer im Stehen bzw. Sitzen	136
Tab. 6.25:	Aktives Zuhören der Lehrperson	137
Tab. 6.26:	Von den Lehrpersonen erwähnte Fakten und wissenschaftlichen Studien.....	137
Tab. 6.27:	Appell an bestimmtes Verhalten und Aufforderung zur Unterstützung.....	138
Tab. 6.28:	Stand (Positionswechsel und Gewichtsverlagerung)	138
Tab. 6.29:	Einsatz von Notizen	139
Tab. 6.30:	Format der eingesetzten Notizen	139
Tab. 6.31:	Anzahl Fremd- und Fachwörter	139
Tab. 6.32:	Wertetabelle von Toni Amstad als Richtlinie der Kategorisierung.....	140
Tab. 6.33:	Geäusserte Wertvorstellungen.....	140
Tab. 6.34:	Gesamtübersicht über brauchbare bzw. nicht brauchbare Datensätze aus der Videoerhebung	141
Tab. 6.35:	Zusammengeführte Daten: Kopf	146
Tab. 6.36:	Zusammengeführte Daten: Oberkörper	146
Tab. 6.37:	Zusammengeführte Daten Unterkörper	147
Tab. 6.38:	Anzahl durchgeführter Elternabende (Präerhebung)	150
Tab. 6.39:	Ich führe Elternabende gerne durch (Präerhebung)	151
Tab. 6.40:	Anzahl durchgeführter Elternabende (Posterhebung)	153
Tab. 6.41:	Ich führe Elternabende gerne durch (Posterhebung).....	154
Tab. 6.42:	Gegenüberstellung: Geschlecht Lehrpersonen (Prä- / Posterhebung)	156
Tab. 6.43:	Gegenüberstellung: Alter Lehrpersonen (Prä- / Posterhebung).....	156
Tab. 6.44:	Gegenüberstellung: Unterrichtsjahre (Prä- / Posterhebung).....	156
Tab. 6.45:	Gegenüberstellung: Anzahl durchgeführter Elternabende (Prä- / Posterhebung)	156
Tab. 6.46:	Gegenüberstellung: Ich führe Elternabende gerne durch (Prä- / Posterhebung)	157
Tab. 6.47:	Beruf / Ausbildung Eltern (Präerhebung).....	159
Tab. 6.48:	Übersicht definierter Kommunikationswert Eltern (Präerhebung)	160
Tab. 6.49:	Übersicht Anzahl besuchter Elternabende (Präerhebung).....	161
Tab. 6.50:	Übersicht über den Eindruck der Eltern von der Lehrperson (Präerhebung)	161
Tab. 6.51:	Übersicht über den vorausgehenden Ruf der Lehrperson (Präerhebung)	162
Tab. 6.52:	Ich habe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache (Präerhebung).....	163
Tab. 6.53:	Beruf / Ausbildung Eltern (Posterhebung)	165
Tab. 6.54:	Übersicht definierter Kommunikationswert Eltern (Posterhebung)	166
Tab. 6.55:	Übersicht Anzahl besuchter Elternabende (Posterhebung)	167

Tab. 6.56:	Übersicht über den Eindruck der Eltern von der Lehrperson (Posterhebung)	168
Tab. 6.57:	Übersicht über den vorausgehenden Ruf der Lehrperson (Posterhebung)	169
Tab. 6.58:	Ich habe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache (Posterhebung)	169
Tab. 6.59:	Gegenüberstellung: Alter Eltern (Prä- / Posterhebung)	171
Tab. 6.60:	Gegenüberstellung: Beruf / Ausbildung Eltern (Prä- / Posterhebung)	171
Tab. 6.61:	Gegenüberstellung: Kommunikationswert Eltern (Prä- / Posterhebung)	172
Tab. 6.62:	Gegenüberstellung: Anzahl Elternabende Eltern (Prä- / Posterhebung)	172
Tab. 6.63:	Gegenüberstellung: Eindruck von der Lehrperson (Prä- / Posterhebung)	173
Tab. 6.64:	Gegenüberstellung: Vorausgehender Ruf der Lehrperson (Prä- / Posterhebung)	173
Tab. 6.65:	Gegenüberstellung: Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache (Prä- / Posterhebung)	174
Tab. 6.66:	Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden: Allgemeines	175
Tab. 6.67:	Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden: Verständlichkeit	175
Tab. 6.68:	Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden: Einbezug der Eltern	176
Tab. 6.69:	Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden: Interaktion	177
Tab. 6.70:	Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden: Gut zuhören können	177
Tab. 6.71:	Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden: Sprechtechnik / Rhetorik	178
Tab. 6.72:	Interventionserfolg bezüglich Variablen, mit denen alle Lehrpersonen mindestens einmal konfrontiert wurden: Präsentationstechnik	178
Tab. 6.73:	Beschreibung der restlichen Variablen, welche nicht oder lediglich beim persönlichen Coaching in individueller Ausprägung thematisiert wurden: Interaktion	179
Tab. 6.74:	Mittelwerte der Themenfelder	181
Tab. 6.75:	Beschreibung der restlichen Variablen, welche nicht oder lediglich beim persönlichen Coaching in individueller Ausprägung thematisiert wurden: Sprechtechnik / Rhetorik	181
Tab. 6.76:	Beschreibung der restlichen Variablen, welche nicht oder lediglich beim persönlichen Coaching in individueller Ausprägung thematisiert wurden: Präsentationstechnik	182

Tab. 6.77:	Beschreibung der restlichen Variablen, welche nicht oder lediglich beim persönlichen Coaching in individueller Ausprägung thematisiert wurden: Explizit	183
Tab. 6.78:	Fokussierung auf die als ideal angestrebte Körperhaltung und Position: Kopfhaltung (von vorne)	184
Tab. 6.79:	Fokussierung auf die als ideal angestrebte Körperhaltung und Position: Kopfhaltung (von der Seite)	184
Tab. 6.80:	Fokussierung auf die als ideal angestrebte Körperhaltung und Position: Haltung des Oberkörpers	185
Tab. 6.81:	Fokussierung auf die als ideal angestrebte Körperhaltung und Position: Haltung des Unterkörpers	186
Tab. 6.82:	Tabellarische Übersicht über alle Variablen: Kopfhaltung (von vorne und von der Seite)	186
Tab. 6.83:	Tabellarische Übersicht über alle Variablen: Haltung des Oberkörpers	187
Tab. 6.84:	T-Test bei gepaarten Stichproben	189
Tab. 6.85:	Wilcoxon-Test	189
Tab. 6.86:	Tabellarische Übersicht über alle Variablen: Haltung des Unterkörpers	189
Tab. 6.87:	T-Test bei gepaarten Stichproben	190
Tab. 6.88:	Wilcoxon-Test	191
Tab. 6.89:	Interventionserfolg Positionswechsel / Stand	191
Tab. 6.90:	Kategorienbildung, Bewertung und Empfehlung hinsichtlich der Elterneinschätzung	192
Tab. 6.91:	Entwicklung der Elterneinschätzung in Bezug auf die definierte Kategorie: „trifft voll und ganz zu“ hinsichtlich der neun Zielformulierungen	193
Tab. 6.92:	Übersicht über die Entwicklung der Zielformulierungen auf der Sachebene	194
Tab. 6.93:	Übersicht über die Entwicklung der Zielformulierungen auf der Beziehungsebene	194
Tab. 6.94:	Übersicht über die Entwicklung der Zielformulierungen auf der Selbstkundgabeebene	195
Tab. 6.95:	Übersicht über die Entwicklung der Zielformulierung auf der Appellebene	196
Tab. 6.96:	Frage 42 (Zielformulierung Appellebene): Prozentuale Verteilung über alle Ratings	196
Tab. 6.97:	T-Test bei gepaarten Stichproben	197
Tab. 6.98:	Wilcoxon-Test	197
Tab. 6.99:	Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Sachebene; Bereich: Verständlichkeit	198
Tab. 6.100:	Die Abweichung der Mittelwerte (Prä/Post) bei der Frage 1 und 5	199
Tab. 6.101:	Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Sachebene; Bereich: Fragen beantworten können	199
Tab. 6.102:	Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Beziehungsebene; Bereich: zu den Eltern	200

Tab. 6.103:	Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Beziehungsebene; Bereich: zu den Schülern.....	201
Tab. 6.104:	Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Selbstebene; Bereich: Persönlichkeit	202
Tab. 6.105:	Prozentuale Entwicklung Prä/Post bei der Fragestellung: Sich frisch für den Anlass angezogen	202
Tab. 6.106:	Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Selbstebene; Bereich: Arbeitshaltung	203
Tab. 6.107:	Tatbestand der hohen Ausgangswerte (Deckeneffekte)	204
Tab. 6.108:	Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Selbstebene; Bereich: Kompetenz	204
Tab. 6.109:	Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Selbstebene; Bereich: Präsentation	205
Tab. 6.110:	Prozentuale Übersicht über die bewusste Kleiderwahl der Lehrpersonen	206
Tab. 6.111:	Übersicht über die Entwicklung der Fragestellungen auf der Appellebene; Bereich: implizit	207
Tab. 6.112:	Mittelwertvergleich der 40 bis 43 des Elternfragebogens	208
Tab. 6.113:	Übersicht über die Entwicklung aller Zielformulierungen	208
Tab. 6.114:	T-Test bei gepaarten Stichproben	209
Tab. 6.115:	Wilcoxon-Test	209
Tab. 6.116:	Einschätzung des Persönlichkeitsprofils (NEO-FFI) der Lehrperson durch Eltern in der Prä- und Posterhebung	210
Tab. 6.117:	Signifikante Abweichungen Einschätzung des Persönlichkeitsprofils	211
Tab. 6.118:	Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Ich habe alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden.....	212
Tab. 6.119:	Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Ich finde, die Lehrperson kann auf Fragen kompetent Antwort geben	212
Tab. 6.120:	Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Ich spüre, dass die Lehrperson an einer guten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten interessiert ist	213
Tab. 6.121:	Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Ich spüre, dass die Lehrperson allen Schülern gerecht werden möchte.....	213
Tab. 6.122:	Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Ich spüre, dass mein Kind bei dieser Lehrperson in menschlich guten Händen ist	214
Tab. 6.123:	Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Aus meiner Sicht gibt die Arbeitshaltung der Lehrperson nichts zu beanstanden	214
Tab. 6.124:	Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Mein Kind scheint bei dieser Lehrperson in kompetenten Händen zu sein	215
Tab. 6.125:	Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt	216

Tab. 6.126: Elternprofil als bestimmender Faktor der Wahrnehmung: Ich meine verstanden zu haben, was die Lehrperson von mir als Elternteil erwartet	217
Tab. 6.127: Farbcodierung zu den eingestellten Mittelwertentwicklungen (Items / Variablen)	217
Tab. 6.128: Übersicht über die Mittelwertentwicklungen der Items und Variablen auf der Sachebene	218
Tab. 6.129: Übersicht über die Mittelwertentwicklungen der Items und Variablen auf der Beziehungsebene	219
Tab. 6.130: Übersicht über die Mittelwertentwicklungen der Items und Variablen auf der Selbstkundgabeebene	220
Tab. 6.131: Übersicht über die Mittelwertentwicklungen der Items und Variablen auf der Appellebene	221
Tab. 6.132: T-Test bei gepaarten Stichproben	222
Tab. 6.133: Wilcoxon-Test	222
Tab. 6.134: Übersicht über die Entwicklung aller Items der Lehrer-Selbsteinschätzung	223
Tab. 6.135: Zusammenfassung der Selbsteinschätzung (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen auf der Sachebene	226
Tab. 6.136: Zusammenfassung der Selbsteinschätzung (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen auf der Beziehungsebene	227
Tab. 6.137: Zusammenfassung der Selbsteinschätzung (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen auf der Selbstkundgabeebene	227
Tab. 6.138: Zusammenfassung der Selbsteinschätzung (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen auf der Appellebene	227
Tab. 6.139: Übersicht über die einzelnen Fragestellungen (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkollegen auf der Sachebene	228
Tab. 6.140: Übersicht über die einzelnen Fragestellungen (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkollegen auf der Beziehungsebene	229
Tab. 6.141: Übersicht über die einzelnen Fragestellungen (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkollegen auf der Sachebene	230
Tab. 6.142: Übersicht über die einzelnen Fragestellungen (Prä- und Posterhebung) im Vergleich mit Lehrerkollegen auf der Sachebene	232
Tab. 7.1: Übersicht über die positive Mittelwertentwicklung der 43 Fragestellungen / Items	233
Tab. 7.2: Bewertungstabelle der prozentualen Anteile der gewählten Kategorie: „trifft voll und ganz zu“	235
Tab. 7.3: Die neun Zielformulierungen des ersten und zweiten Elternabends in einer Gegenüberstellung	235
Tab. 7.4: Ebene: SACHE	236
Tab. 7.5: Ebene: BEZIEHUNG	237
Tab. 7.6: Ebene: SELBSTKUNDGABE	237

Tab. 7.7:	Ebene: APPELL	237
Tab. 7.8:	SACHE (Verständlichkeit)	242
Tab. 7.9:	SACHE (Verständlichkeit)	242
Tab. 7.10:	SELBST (Arbeitshaltung)	242
Tab. 7.11:	SELBST (Kompetenz).....	243
Tab. 7.12:	SELBST (Präsentation)	244
Tab. 7.13:	APPELL (explizit / implizit)	245
Tab. 7.14:	Verständlichkeit	246
Tab. 7.15:	Einbezug der Eltern	246
Tab. 7.16:	Interaktion	247
Tab. 7.17:	Sprechtechnik / Rhetorik	247
Tab. 7.18:	Präsentationstechnik	247
Tab. 7.19:	Kopfhaltung (von vorne und von der Seite)	248
Tab. 7.20:	Oberkörper	248
Tab. 7.21:	Unterkörper	249
Tab. 7.22:	Variablenübersicht zur Zielformulierung: Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt.....	250

Anhang

Anhang A	Brief und Fragebogen für Eltern	284
Anhang B	Fragebogen für Lehrpersonen	292
Anhang C	Bildprotokoll Körpersprache	300
Anhang D	Hilfsblatt für die persönliche Videoauswertung (LP)	309
Anhang E	Übersicht über die getroffenen Wertigkeiten der Datenbereinigung Körpersprache	310

Anhang A Brief und Fragebogen für Eltern



phsh



Universität Zürich

Untersuchung zur Auftrittskompetenz von Lehrpersonen

Sehr geehrte Damen und Herren

Im Rahmen einer Forschungsarbeit in Kooperation mit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen möchte ich gerne die Auftrittskompetenz von Lehrpersonen untersuchen. Dabei handelt es sich um das *Auftreten der Lehrpersonen gegenüber Erwachsenen* und nicht um das Auftreten vor den Schülern im Unterricht!

Damit die Untersuchung einen repräsentativen Charakter aufweisen kann, bin ich auf Ihre Mithilfe angewiesen. Ich bitte Sie deshalb, sich 15 Minuten Zeit zu nehmen und nachfolgenden Fragebogen auszufüllen.

Für die Auswertung der Daten brauche ich einige Angaben zu Ihrer Person. Alle von mir erhobenen Daten werden absolut vertraulich behandelt. Meine statistischen Auswertungen lassen keine Rückschlüsse auf Einzelpersonen zu.

Sicherlich haben Sie nun aufgrund des Elternabends einen ganz bestimmten Eindruck der Lehrperson erhalten. Der nachfolgende Fragebogen enthält nun Aussagen, welche Sie bitte versuchen in Anbetracht des durchgeführten Elternabends zu beantworten. Bitte gehen Sie diese nach Themen geordneten Aussagen durch und geben Sie möglichst spontan an, inwieweit diese für Sie *persönlich* zutreffen. Beantworten Sie die Fragen so, wie es tatsächlich ist, und nicht, wie Sie glauben, dass es sein sollte.

Die eine oder andere Frage passt vielleicht nicht ganz zu Ihrer Situation. Beantworten Sie bitte dennoch alle Fragen, indem Sie das für Sie am ehesten Zutreffende ankreuzen. Kreuzen Sie bitte immer nur eine Antwortmöglichkeit an.

Die Zahlen neben den Antwortkästchen haben nur für die Auswertung eine Bedeutung – sie dienen dem Kodieren der Antworten am Computer. Lassen Sie sich dadurch nicht stören.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Jean-Pierre Zürcher, lic.phil., Projektverantwortlicher

Angaben zu Ihrer Person

Bevor wir zum Fragebogen bezüglich der Auftrittskompetenz der Lehrpersonen kommen, möchten wir Sie bitten, ein paar wenige Angaben zu Ihrer Person zu machen. Selbstverständlich werden alle Angaben streng anonym behandelt.

Ich nehme teil am Elternabend von (Name der Lehrperson): _____

Mein Geschlecht: ☐ männlich
☐ weiblich

Mein Alter: _____

Mein Beruf: _____

Ich habe bereits an Elternabenden (auch von anderen Lehrern) teilgenommen.

☐ Nein, noch nie ☐ 1 bis 3 mal ☐ mehr als 3 mal

Ich kannte die Lehrperson bereits vor dem Elternabend.

☐ Nein

☐ Ja

↳ Nur falls ja: ☐ Ich habe eher einen positiven Eindruck von der Person.
☐ Ich habe eher einen negativen Eindruck von der Person.
☐ Ich habe weder einen positiven noch negativen Eindruck.

Ich sehe die Lehrperson heute zum ersten Mal.

☐ Nein

☐ Ja

↳ Nur falls ja: ☐ Der Person geht eher ein guter Ruf voraus.
☐ Der Person geht eher ein negativer Ruf voraus.
☐ Ich habe weder Positives noch Negatives gehört.

Ich habe Schwierigkeiten mit dem Verständnis der deutschen Sprache.

☐ Ja grosse ☐ zum Teil ☐ kaum ☐ nein, gar keine

Fragen zur Auftrittskompetenz von Lehrpersonen

Nun kommen wir zu den Fragen, bei welchen Sie bitte die Auftrittskompetenz der Lehrperson beurteilen:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	unent- schieden	trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
1. Meiner Ansicht nach ist die Lehrperson in ihren Aussagen klar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich finde, die Lehrperson vermeidet ein Fachchinesisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich finde, die Lehrperson vermeidet komplizierte Sätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich finde, die Lehrperson beschränkt sich auf das Wesentliche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich habe alle Informationen und Erklärungen der Lehrperson verstanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Für mich bleibt die Lehrperson bei den Antworten oft vage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Für mich sind die Antworten der Lehrperson zu ausschweifend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mir scheint, als fehle der Lehrperson für die Beantwortung der Fragen gelegentlich das nötige Hintergrundwissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich finde, die Lehrperson kann auf Fragen kompetent Antwort geben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich spüre, dass die Lehrperson an einer guten Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten interessiert ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich spüre, dass alle Anwesenden für die Lehrperson gleich wichtig sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	unent- schieden	trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
12. Ich spüre eine Wertschätzung seitens der Lehrperson	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mir fällt auf, dass die Lehrperson an allen Meinungen interessiert ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ich spüre, dass die Lehrperson allen Schülern gerecht werden möchte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich habe das Gefühl, dass die Lehrperson sich besonders um schwächere Schüler bemüht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich habe das Gefühl, dass die Lehrperson sich besonders um begabte Schüler bemüht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich habe das Gefühl, dass es lebhaftere Schüler eher schwer haben werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich habe das Gefühl, dass es stille Schüler eher schwer haben werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Auf mich hat die Lehrperson eine herzliche Ausstrahlung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Auf mich wirkt die Lehrperson gepflegt und sauber	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ich spüre, dass mein Kind bei dieser Lehrperson in menschlich guten Händen ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Auf mich wirkt die Lehrperson offen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Auf mich wirkt die Lehrperson vertrauenswürdig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Auf mich wirkt die Lehrperson unsicher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	unant- schieden	trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
25. Auf mich wirkt die Lehrperson zuverlässig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Auf mich wirkt die Lehrperson einsatzfreudig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Auf mich macht die Lehrperson den Eindruck, als sei sie bestrebt sich weiterzubilden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Aus meiner Sicht gibt die Arbeitshaltung der Lehrperson nichts zu beanstanden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ich schätze, die Lehrperson meines Kindes hat ein grosses fachliches Wissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Mein Kind scheint bei dieser Lehrperson in kompetenten Händen zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Ich schätze, die Lehrperson wird mich auch in erzieherischen Fragen unterstützen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Ich schätze, die Lehrperson hat die Klasse auch disziplinarisch im Griff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Ich finde die gewählte Kleidung der Lehrperson für den Anlass unpassend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Ich verspürte nach der Eröffnung/Anrede der Lehrperson Lust auf das Kommende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Meiner Ansicht nach gelang es der Lehrperson, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Meiner Ansicht nach gelang es der Lehrperson, die Inhalte spannend vorzutragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Ich finde die Lehrperson hat die Zeit optimal genutzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	unent- schieden	trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
38. Der Auftritt der Lehrperson hat mich überzeugt	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
39. Meiner Meinung nach ist die gewählte Sitzordnung für den Anlass geeignet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
40. Die Lehrperson gibt mir das Gefühl, dass Elternmitarbeit erwünscht ist	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
41. Ich habe den Eindruck, dass ich bei Fragen oder Problemen nicht zögern muss, mit der Lehrperson Kontakt aufzunehmen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
42. Ich meine verstanden zu haben, was die Lehrperson von mir als Elternteil erwartet	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
43. Ich habe das Gefühl zu wissen, für welche Werte die Lehrperson einsteht	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

Geben Sie nun bitte Ihre Meinung zum Typ der Lehrperson ab, in dem Sie jeweils ein Kreuz pro Zeile machen. Drücken Sie die Gewichtung der entsprechenden Eigenschaft aus, indem Sie das Kreuz näher am entsprechenden Adjektiv platzieren.

Aufgrund meiner Eindrücke schätze ich die Lehrperson wie folgt ein:

		sehr	eher	mittel	eher	sehr	
1.	gesprächig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	schweigsam
2.	zurückhaltend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	kontaktfreudig
3.	gesellig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zurückgezogen
4.	anschlussbedürftig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	einzelgängerisch
5.	gutmütig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	reizbar
6.	nachsichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	barsch
7.	selbstsüchtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	selbstlos
8.	friedfertig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	streitsüchtig
9.	unsorgfältig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gründlich
10.	geordnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ungeordnet
11.	übergenau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ungenau
12.	nachlässig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gewissenhaft
13.	verletzlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	robust
14.	selbstzufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	selbstmitleidig
15.	entspannt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	überempfindlich
16.	gefühlsstabil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	labil
17.	künstlerisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	unkünstlerisch
18.	kreativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	unkreativ
19.	originell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	konventionell
20.	phantasielos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	phantasievoll

Anmerkungen:

Nochmals vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang B Fragebogen für Lehrpersonen



Untersuchung zur Auftrittskompetenz von Lehrpersonen

Sehr geehrte Damen und Herren

Im Rahmen einer Forschungsarbeit in Kooperation mit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen möchte ich gerne die Auftrittskompetenz von Lehrpersonen untersuchen. Dabei handelt es sich um das *Auftreten der Lehrpersonen gegenüber Erwachsenen* und nicht um das Auftreten vor den Schülern im Unterricht!

Bedingt durch die Ressourcenknappheit im Bildungswesen, teilweise durch neue Schulstrukturen (TAGS), sehen sich Pädagogen, ihre Teams und ihre Schule vermehrt in der Situation aktiver Überzeugungsarbeit gegenüber externen Interessensgruppen (wie z.B. Elternschaft, kommunalen Schulbehörden, dem kantonalen Schulamt genau so wie anderen politische und öffentliche Instanzen).

Damit die Untersuchung repräsentativen Charakter aufweisen kann, bin ich auf Ihre Mithilfe angewiesen. Ich bitte Sie deshalb, sich 15 Minuten Zeit zu nehmen und den nachfolgenden Fragebogen auszufüllen. Ihre persönliche Einschätzung bezüglich Ihrer eigenen Auftrittskompetenz stehen im Zentrum des vorliegenden Fragebogens. Neben anderen Erhebungen bildet die vorliegende Evaluation ein wichtiger Bestandteil, um den subjektiven Ist-Zustand zu eruieren. Allfällige Erkenntnisse und Bedürfnisse werden in einer späteren Phase in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen einfließen.

Bitte gehen Sie diese nach Themen geordneten Aussagen durch und geben Sie möglichst spontan an, wie Sie Ihre eigenen Kompetenzen wahrnehmen. Bitte geben Sie zudem in der zweiten (grauen) Spalte an, wie Sie sich bezüglich dieser Aussage im Vergleich mit anderen Lehrpersonen einschätzen.

Die eine oder andere Frage passt vielleicht nicht ganz zu Ihrer Situation. Beantworten Sie bitte dennoch alle Fragen, indem Sie das für Sie am ehesten Zutreffende ankreuzen. Kreuzen Sie bitte immer nur eine Antwortmöglichkeit an. Die Zahlen neben den Antwortkästchen haben nur für die Auswertung eine Bedeutung – sie dienen dem Kodieren der Antworten am Computer. Lassen Sie sich dadurch nicht stören. Alle erhobenen Daten werden selbstverständlich absolut vertraulich und anonym behandelt.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Jean-Pierre Zürcher, lic.phil., Projektverantwortlicher

Angaben zu Ihrer Person

Bevor Sie den eigentlichen Fragebogen bezüglich der Auftrittskompetenz der Lehrpersonen ausfüllen, möchte ich Sie bitten, ein paar wenige Angaben zu Ihrer Person zu machen. Selbstverständlich werden alle Angaben streng anonym behandelt.

Mein Alter: _____ Mein Geschlecht: ☐ männlich
☐ weiblich

Aktuelle Schulstufe: ☐ Unterstufe ☐ Mittelstufe ☐ Oberstufe

Die Schule liegt eher: ☐ auf dem Land ☐ in der Agglomeration ☐ in einer Stadt.

Ich unterrichte insgesamt seit _____ Jahren.

Anzahl in dieser Zeit durchgeführte Elternabende: ☐ keinen ☐ 1-3 ☐ 4-10 ☐ mehr als 10

Ich führe geme Elternabende durch: ☐ nein, überhaupt nicht ☐ eher nicht ☐ eher ja ☐ ja, sehr gerne

Eine Weiterbildung in Auftrittskompetenz würde ich gerne besuchen. ☐ ja ☐ nein ☐ weiss noch nicht

Fragen zur Auftrittskompetenz von Lehrpersonen

1. Ich war in meinen Aussagen klar.	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	unentschieden	trifft eher zu	Trifft völlig zu	Im Vergleich zu Lehrerkollegen schätze ich mich so ein	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	schlechter	besser
2. Ich vermied ein Fachchinesisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich vermied komplizierte Sätze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich beschränkte mich auf das Wesentliche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Anwesenden konnten meinen Erklärungen gut folgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich blieb in meinen Aussagen oft vage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Meine Antworten waren zu ausschweifend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mir fehlte gelegentlich das nötige Hintergrundwissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich konnte kompetent auf Fragen eingehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich zeigte, dass ich an einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern interessiert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	tafft überhaupt nicht zu	tafft eher nicht zu	un- aus- sagen	tafft eher zu	tafft völlig zu	Im Vergleich zu Lehrerkollegen schätze ich mich so ein		
						schlechter	gleich	besser
11. Ich konnte das Gefühl vermitteln, dass alle Anwesenden mir gleich wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich konnte den Eltern meine Wertschätzung vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich zeigte bei allen Meinungen Interesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ich konnte zeigen, dass ich allen Schülern gerecht werden möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich vermittelte den Eindruck, dass ich mich besonders um schwächere Schüler bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ich vermittelte den Eindruck, dass ich mich besonders um begabte Schüler bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich denke, dass es bei mir lebhaftere Schüler schwerer haben werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich denke, dass es bei mir stille Schüler schwerer haben werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ich gefiel durch meine freundliche Wesensart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ich wirkte gepflegt und sauber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Die Eltern werden denken, dass Ihr Kind bei mir in guten Händen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ich wirkte offen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	tieft überhaupt nicht zu	tieft eher nicht zu	unentschieden	tieft eher zu	tieft völlig zu	Im Vergleich zu Lehrerkollegen schätze ich mich so ein
						schlechter gleich besser
23. Ich wirkte vertrauenswürdig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ich wirkte unsicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ich machte einen zuverlässigen Eindruck.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ich wirkte einsatzfreudig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ich machte deutlich, dass ich bestrebt bin, mich weiterzubilden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Die Eltern können nichts an meiner Arbeitshaltung beanstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ich konnte die Eltern von meinem grossen fachlichen Wissen überzeugen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Die Eltern denken, dass ihr Kind in kompetenten Händen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Ich gab den Eltern das Gefühl, sie auch in erzieherischen Fragen unterstützen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Ich gab den Eltern das Gefühl, die Klasse disziplinarisch im Griff zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Ich war unpassend gekleidet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Meine Eröffnung/Anrede machte Lust auf das Kommende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	tafft überhaupt nicht zu	tafft eher nicht zu	un- aus- sich- oden	tafft eher zu	tafft völlig zu	Im Vergleich zu Lehrerkollegen schätze ich mich so ein		
						schlechter	gleich	besser
35. Es gelang mir, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Mir gelang es, meine Inhalte spannend vorzutragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Ich habe die Zeit optimal genutzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Meine Auftritt konnte die Eltern überzeugen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Die von mir gewählte Sitzordnung ist für den Anlass geeignet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Ich konnte vermitteln, dass Elternmitarbeit erwünscht ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Bei Fragen oder Problemen werden sich die Eltern ohne zu zögern bei mir melden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Die Eltern haben verstanden, was ich von Ihnen als Eltern teil erwarte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Die Eltern wissen nun, für welche Werte ich einstehe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Geben Sie nun bitte Ihre Meinung zum Ihrem Typ ab, in dem Sie jeweils ein Kreuz pro Zeile machen. Drücken Sie die Gewichtung der entsprechenden Eigenschaft aus, indem Sie das Kreuz näher am entsprechenden Adjektiv platzieren.

Ich schätze mich als Typ wie folgt ein:

	sehr	eher	mittel	eher	sehr
1. gesprächig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> schwelligsam
2. zurückhaltend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> kontaktfreudig
3. gesellig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> zurückgezogen
4. anschlussbedürftig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> einzelgängerisch
5. gutmütig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> reizbar
6. nachsichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> barsch
7. selbststüchtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> selbstlos
8. friedfertig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> streitsüchtig
9. unsorgfältig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> gründlich
10. geordnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ungeordnet
11. übergenaue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ungenau
12. nachlässig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> gewissenhaft

Ich schätze mich als Typ wie folgt ein (Fortsetzung):

- | | sehr | eher | mindest | eher | sehr |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. verletzlich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | | robust |
| 14. selbstzufrieden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | | selbstmitleidig |
| 15. entspannt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | | überempfindlich |
| 16. gefühlstabil | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | | labil |
| 17. künstlerisch | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | | unkünstlerisch |
| 18. kreativ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | | unkreativ |
| 19. originell | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | | konventionell |
| 20. phantasie los | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | | | | phantasievoll |

Anmerkungen:

Nochmals vielen Dank für Ihre Mitarbeit!













Anhang C Bildprotokoll Körpersprache

10.3 Rating Körpersprache


Auswertung Körpersprache

Lehrperson: _____
Verantwortlich für die Auswertung: _____

Kopfhaltung:





		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
KS_Ko_A																					
KS_Ko_B																					
KS_Ko_C																					
KS_Ko_D																					
KS_Ko_E																					
KS_Ko_F																					

Arm- bzw. Handhaltung:

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
KS Ob G	 																				
KS Ob H	 																				
KS Ob I	 																				
Alle Armhaltungen zwischen Gürtelschmalle und Schulterbereich																					
KS Ob J	 																				
KS Ob K	 																				
KS Ob L	 																				
KS Ob M	 																				
KS Ob N	 																				

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
KS Ob O	  rechte Hand greift an die Stirn, der andere Arm kann in seiner Haltung unterschiedlich sein																				
KS Ob P	 linke Hand greift an die Stirn, der andere Arm kann in seiner Haltung unterschiedlich sein																				
KS Ob Q	 																				
KS Ob R	  Kinn stützen (li + re Hand)																				
KS Ob S	  Hals, Kette berühren																				
KS Ob T																					
KS Ob U	 																				

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
KS Ob V	 																				
KS Ob W	 																				
KS Ob X	  Hände über Schulterhöhe																				
KS Ob Y	 																				
KS Ob Z	 																				
KS Ob AA	 																				
KS Ob AB	  Beide Hände hinter Rücken (evtl. in Hosentaschen)																				
KS Ob AC	 																				
KS Ob AD	 																				




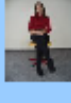


	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<div>KS Ob AE</div> <div></div>																				
<div>KS Ob AF</div> <div></div>																				
<div>KS Ob AG</div> <div></div> <div>Hände, Finger aufeinander gelegt, nach vorn gerichtet</div>																				
<div>KS Ob AH</div> <div></div> <div>Arme am Körper hängen lassen (evtl. Handhaltung unter Bemerkungen behalten: Fäuste etc.)</div>																				

Bein- bzw. Fusshaltung:

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
KS_Un_AIJ	 Zusammen mit AJ																				
AJ	 AJ																				
KS_Un_AK	 Stand hüftbreit																				
KS_Un_AL	 Stand breiter als Hüfte																				
KS_Un_AM	 Stand schmaler als Hüfte																				
KS_Un_AN	 Hüftknick, Gewicht nicht auf beiden Beinen gleichmäßig verteilt																				
KS_Un_AO	 KS_Un_AO																				
KS_Un_AP	 Beine deutlich überkreuzt, in der Regel nur ein Knie sichtbar																				

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
KS_Un_AQ 																					
KS_Un_AR  Das eine Bein/Fuss zurückgestellt evtl. etwas eingedreht: Verlegenheitsstellung																					
KS_Un_AS  Einbündig halt suchend																					
KS_Un_AT  Beidbündig halt suchend																					
KS_Un_AU  Ein oder beidbündig halt suchend, Tisch, Stuhl etc. zwischen LP und Zuschauer																					
KS_Un_AV  rw. anlehend an Pult, Wandtafel etc.																					
KS_Un_AW  rw anlehend an Pult, Proki etc.																					

Sitzhaltung:

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
AX 																					
AY 																					
AZ 																					
BA 																					
BB 																					
BC 																					

Bemerkungen zu einzelnen Standbildern:

Bild	Messung	Kommentar
AH	16	Hände zu Fäusten geballt...

Anhang D Hilfsblatt für die persönliche Videoauswertung (LP)

LWB phsh

Videoaufnahme

Ziel:

In Ihrer Berufstätigkeit wurden Sie schon mehrfach mit Feedbacks konfrontiert. Dabei steht immer die eigene Selbstwahrnehmung (Innensicht) einer Fremdwahrnehmung (Aussensicht) gegenüber.

Die Videoaufnahme ist eine weitere wertvolle Feedbackform. Vergangenes kann nochmals betrachten werden. Im Bewusstsein, dass es die Wahrheit nicht gibt, sind auch Videoaufnahmen nicht als reine Wahrheit zu verstehen. Schnitt, Aufnahmewinkel – kennen wir aus dem Film - etc. können auch Tatsachen verfälschen.

Videofeedbacks sind vor allem dann positiv wirksam, wenn sie nicht zur Selbstzerfleischung werden, sondern eine konstruktive Auseinandersetzung mit sich als Person provozieren (Johari-Fenster).

Aufgabenstellung:

Aufnahme zuerst als Ganzes anschauen - > spontaner Gesamteindruck!

Was hat mir besonderes gefallen?

Was hat mich positiv überrascht?

Was hat mich irritiert (Abweichungen: Innensicht/Aussensicht)?

Bei der zweiten Ansicht können auch spezielle Sequenzen (je nach Fragestellung/ Beobachtungsschwerpunkt/ selbst gewählten Kriterien) gesondert betrachtet werden.

Meine gewonnenen Erkenntnisse und worauf ich in Zukunft achten werde:

© by www.jpzuercher.ch

Anhang E Übersicht über die getroffenen Wertigkeiten der Datenbereinigung Körpersprache

(vgl. Kapitel 6.1.2)

KS_Ob_N vor KS_Ob_T	KS_Ob_W vor KS_Ob_I	KS_Un_AR vor KS_Un_AM	KS_Un_AV vor KS_Un_AM
KS_Un_AL vor KS_Un_AO, KS_Un_AN	KS_Un_AN vor KS_Un_AM, KS_Un_AK	KS_Un_AJ vor KS_Un_AK, KS_Un_AQ	KS_Un_AJ vor KS_Un_AO, KS_Un_AN
KS_Un_AJ vor KS_Un_AN	KS_Un_AS vor KS_Un_AW, KS_Un_AQ	KS_Ob_Q vor KS_Ob_T	KS_Un_AO vor KS_Un_AK
KS_Ob_AF vor KS_Ob_I	KS_Ob_AG vor KS_Ob_I	KS_Un_AI vor KS_Un_AK	KS_Ob_AH vor KS_Ob_Y
KS_Un_AS vor KS_Un_AN	KS_Un_AO vor KS_Un_AM	KS_Ob_S vor KS_Ob_Z	KS_Un_AR vor KS_Un_AK
KS_Un_AQ vor KS_Un_AK	KS_Un_AQ vor KS_Un_AM, KS_Un_AN	KS_Un_AW vor KS_Un_AQ	KS_Ob_Y vor KS_Ob_I
KS_Ob_Y, KS_Ob_Z, KS_Ob_AA vor KS_Ob_I	KS_Un_AU vor KS_Un_AR, KS_Un_AN, KS_Un_AQ		